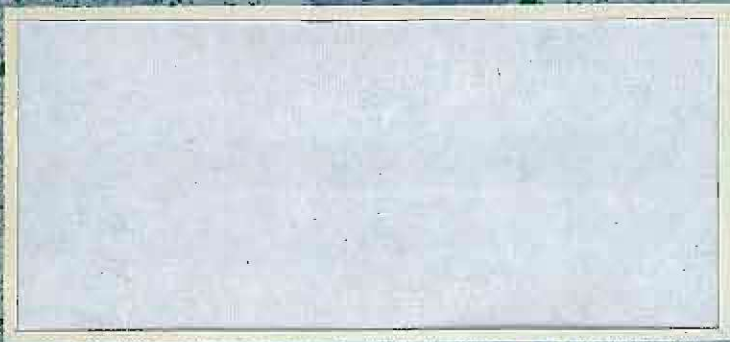




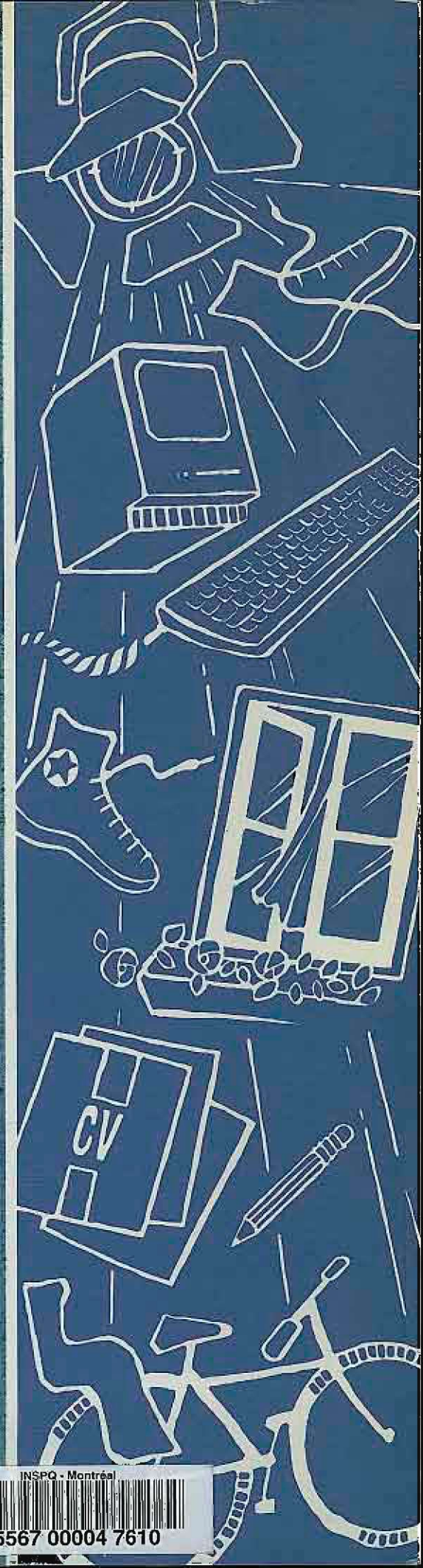
CONSEIL PERMANENT
DE LA JEUNESSE



RAPPORT

LC
1047
.Q44
S563
1990

Québec 



INSPQ - Montréal



3 5567 00004 7610

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE

**LA FORMATION
PROFESSIONNELLE
ET LES JEUNES**

RAPPORT DE RECHERCHE

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC
CENTRE DE DOCUMENTATION
MONTRÉAL

PAR **RENÉ SIMARD**

JUILLET 1990

Remerciements à **Madame Christine Lessard** et **Monsieur Robert Châtelain** qui ont collaboré à la recherche, de même qu'à **Madame Danielle Tremblay** qui a réalisé les travaux de secrétariat.

Conseil permanent de la jeunesse
580, Grande Allée Est
bureau 440
Québec
G1R 2K2

Gouvernement du Québec

Dépôt légal - 4e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-21123-5

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
Formation professionnelle: un portrait de la situation.....	3
Chapitre 1	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE	5
La réforme de l'enseignement professionnel au secondaire.....	6
<i>Le plan d'action</i>	6
<i>La consultation</i>	8
<i>L'action</i>	10
<i>Les filières</i>	11
<i>Un bilan</i>	12
Quelques chiffres.....	15
<i>Les stages</i>	17
La formation de base au secondaire.....	18
Les mécanismes de concertation et les relations école-travail	19
<i>Le partage des responsabilités au ministère de l'Éducation</i>	20
<i>Le processus de révision des programmes</i>	21
<i>Le «défunt» programme d'aide à l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail</i>	22
<i>Les relations entre le ministère de l'Éducation et Emploi et Immigration Canada</i>	24
Le programme d'éducation coopérative de la commission scolaire Eastern Townships.....	26
Chapitre 2	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL	29
Considérations générales.....	30
Quelques chiffres et des stages	32
Les mécanismes de concertation et les relations entre les cégeps et le monde du travail	38
Le programme d'éducation coopérative du Collège Cambrian.....	41
Chapitre 3	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ	43
Une conception particulière de la formation professionnelle.....	44
Les stages	47
Les mécanismes de concertation et les relations entre les universités et le monde du travail	52
Le régime coopératif de l'Université de Sherbrooke.....	54
Chapitre 4	
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE	57
Le cadre d'intervention	58

Les programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre	66
<i>Transition-travail</i>	66
<i>Stages en milieu de travail</i>	66
<i>Soutien à la formation en entreprise</i>	66
<i>Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre</i>	67
<i>Formation sur mesure en établissement</i>	67
<i>Formation générale et professionnelle</i>	68
<i>Développement de l'emploi</i>	68
<i>Intégration professionnelle</i>	69
<i>Acquisition de compétences et Pénuries de main-d'oeuvre</i>	69
La participation des jeunes	70
Le système d'apprentissage	73
<i>Caractéristiques</i>	73
<i>Le contexte</i>	74
<i>Une réaction</i>	74
<i>Les propositions des Comités consultatifs régionaux</i>	75
 Chapitre 5	
L'APPORT ÉDUCATIF DES STAGES: UN CONSENSUS	77
Une formule idéale ?	79
La formation en alternance	80
Les activités de stage	81
Le rôle des intervenants et l'encadrement	82
 Chapitre 6	
L'AVIS DES PRINCIPAUX INTERVENANTS	85
Les propositions du ministère de l'Éducation	87
Les attentes du Conseil supérieur de l'éducation	90
La position du Conseil des collèges	92
Le point de vue du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle	94
L'avis du Conseil du Patronat du Québec	95
Le point de vue syndical	98
 Chapitre 7	
LES TRIBUNES D'EXPRESSION DES JEUNES	101
Le Sommet québécois de la jeunesse	102
Les symposiums sur les jeunes et l'emploi	103
Les Audiences publiques sur la jeunesse	104
Le Centre étudiant des services aux collectivités de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal	106
Le Carrefour étudiant des services à la communauté de la Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval	109
 CONCLUSION	111
 LISTE DES TABLEAUX	115
 LEXIQUE DES ABRÉVIATIONS	117
 SOURCES DE DONNÉES ET D'INFORMATION	119

AVANT-PROPOS

En septembre 1988, le Conseil permanent de la jeunesse est invité par le Premier ministre à produire un avis en vue d'améliorer la qualité de la formation professionnelle.

Le mandat est large. Il met en exergue la question des stages en milieu de travail, l'adéquation entre les programmes de formation et les réalités du marché de l'emploi ainsi que le processus de transition entre les études et le monde du travail. Parallèlement, il mentionne qu'il est important de considérer distinctement la situation réservée aux étudiants du secondaire, du collégial et de l'université tout en se penchant sur celle des jeunes qui font partie de la population active. De plus, il demande d'étudier les moyens permettant d'établir une collaboration entre les ministères engagés dans le domaine de la formation professionnelle, de statuer au sujet des régimes d'apprentissage, de même que d'élaborer des moyens visant à faire acquérir une solide formation générale ou fondamentale aux étudiants inscrits dans un programme d'enseignement professionnel et aux participants à un régime d'apprentissage. Finalement, il suggère d'évaluer les possibilités offertes par les échanges interprovinciaux et internationaux de stagiaires.

Étant à sa première année d'activité, le Conseil n'a pas eu l'occasion d'étudier les questions relatives à la formation professionnelle. Conséquemment, le Conseil choisit quelques pistes prioritaires d'intervention en vue d'orienter la recherche sur laquelle s'appuie l'avis sur la formation professionnelle des étudiants qui l'accompagne.

La formation professionnelle au secondaire, au collégial, à l'université et la formation de la main-d'oeuvre sont abordées sous l'angle des situations vécues par les jeunes. Ainsi, la formation pratique par le biais de stages en milieu de travail, les mécanismes de concertation et les relations entre les établissements d'enseignement et les entreprises ou organismes constituent l'épine dorsale de l'étude.

Le Conseil s'est donc efforcé, sans prétendre être exhaustif, de construire un portrait de la situation à partir de la cueillette et de l'analyse d'une multitude d'opinions, de données, de dimensions et d'expériences.

INTRODUCTION

Formation professionnelle: un portrait de la situation

En matière de formation professionnelle, les intervenants sont multiples et les préoccupations nombreuses. Afin de faciliter la production d'un portrait de la situation, le Conseil permanent de la jeunesse porte son regard sur trois aspects bien particuliers: la formation pratique par le biais de stages en milieu de travail, les mécanismes de concertation de même que les relations entre les établissements d'enseignement et les entreprises ou organismes.

Ces dimensions orientent l'analyse des questions concernant la formation professionnelle au secondaire, la formation professionnelle au collégial et la formation professionnelle à l'université. Ces trois pôles sont abordés tour à tour à l'intérieur des premiers chapitres de ce rapport de recherche. Une présentation des principaux enjeux relatifs à l'organisation et à l'évolution du secteur et la description d'une expérience complètent chacun des tableaux tracés.

Le Conseil ne pouvait inscrire l'expression des besoins des jeunes de façon cohérente dans la problématique sans passer en revue le domaine de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Le quatrième chapitre de l'ouvrage traite donc du cadre d'intervention, des intervenants, des programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, de la participation des jeunes aux programmes et du système d'apprentissage.

Avec en tête les caractéristiques de chacun des quatre niveaux de formation professionnelle, le Conseil a repéré diverses analyses pour évaluer l'apport éducatif des stages. Il fait état de cette question dans le cinquième chapitre du rapport. Le sixième chapitre expose les propositions émises par des organismes qui se sont, depuis toujours, tenus au centre des débats entourant les questions de formation professionnelle. Les positions et les intentions du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, du Conseil des collèges, du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, du Conseil du Patronat du Québec de même que de la Centrale de l'Enseignement du Québec, de la Confédération des Syndicats Nationaux et de la Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec y sont synthétisés.

Finalement, le septième chapitre du document fait état de ce que les jeunes pensent de la formation professionnelle. Ainsi, on présente les points saillants émanant du Sommet québécois de la jeunesse et des Audiences publiques sur la jeunesse. De même, on fait mention des travaux réalisés par le Secrétariat à la jeunesse et des activités du Centre étudiant des services aux collectivités de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal et du Carrefour étudiant des services à la communauté de la Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval.

Le Conseil soumet un document qui traite de la formation professionnelle de façon globale, contrairement aux essais, avis et rapports qui, généralement, abordent un sujet à la fois ou examinent des questions relatives à un ordre d'enseignement seulement. Le Conseil espère ainsi contribuer à la progression de la réflexion et des débats qui entourent l'organisation de la formation professionnelle.

Chapitre 1

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE

La formation professionnelle au secondaire est marquée par «la réforme de l'enseignement professionnel». Aussi, est-il impossible de comprendre ce domaine sans examiner, dans un premier temps, en quoi consiste cette réforme.

Par la suite, on fera état de la question particulière des stages. Puis, on traitera brièvement de la formation de base au secondaire pour ensuite aborder les mécanismes de concertation et les relations école-travail. Ce chapitre se termine par la présentation d'une initiative prise à la Commission scolaire Eastern Townships, l'une des nombreuses entreprises, visant à lier davantage le monde scolaire au marché du travail, menées au Québec.

La réforme de l'enseignement professionnel au secondaire

Le plan d'action

En décembre 1986, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) lance son plan d'action concernant la formation professionnelle au secondaire. Les objectifs de ce plan sont: assurer une solide formation de base comme assise de la formation professionnelle, faire éviter les choix et orientations prématurés, adapter la formation professionnelle de manière à ce qu'elle prépare une main-d'oeuvre plus polyvalente et plus fonctionnelle, redéfinir les filières de formation professionnelle afin de les revaloriser ainsi que clarifier les modalités de reconnaissance des acquis de formation et de sanction des études¹.

Pour la mise en oeuvre du plan, le MEQ compte introduire deux nouveaux cheminements de formation professionnelle et des profils de formation particuliers s'adressant aux élèves qui éprouveront de la difficulté à suivre les cheminements réguliers. De plus, le plan d'action laisse une large place à la rationalisation et à l'harmonisation. Il est question de procéder à une répartition géographique des enseignements, de resserrer les liens entre l'école et l'entreprise, d'harmoniser les enseignements secondaire et collégial ainsi que la formation des jeunes et celle des adultes².

Pourquoi tout ce remue-ménage ? En fait, cela constitue une réaction au taux de chômage élevé chez les finissants des filières professionnelles du secondaire, à la chute importante des inscriptions dans ce secteur d'enseignement et aux doléances des employeurs devant le manque de qualification de ces finissants. Bien plus, en agissant de la sorte, le MEQ tente de s'attaquer au décrochage et de revaloriser l'enseignement professionnel qui, selon des observateurs, est devenu petit à petit un refuge pour les jeunes ayant des problèmes d'apprentissage.

Concrètement, le plan d'action propose la mise en place de deux nouvelles filières de formation professionnelle: le Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.) et le Certificat d'études professionnelles (C.E.P.). Celles-ci sont destinées à remplacer le professionnel long et le professionnel court. Mais il n'y a pas que le nom des filières qui change. En fait, les seuils d'admission à chacun des deux nouveaux types de formation sont plus exigeants, ceci dans le but d'assurer l'obtention d'une formation de base de meilleure qualité à chacun des inscrits. De plus, les conditions d'admission sont imposées de façon à ce que cette formation de base soit acquise avant l'entrée en formation professionnelle. Quant à elle, la durée des études augmente d'une année au moins pour chacun des deux nouveaux types de diplomation par rapport aux deux anciens.

En ce qui concerne les programmes d'études, on a l'intention de procéder à une révision de leur contenu respectif dans le but de les adapter au contexte de la réalité socio-économique actuelle. Les programmes doivent permettre d'acquérir une formation professionnelle plus polyvalente et plus fonctionnelle afin que les jeunes puissent faire preuve de mobilité et de capacité d'adaptation au marché du travail. De 258, le MEQ veut faire passer le nombre de programmes à 125³. Aussi, on veut répartir ces programmes selon qu'ils mènent à des

1. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action, Québec, 1986, p. 5.

2. Ibid., pp. 5-6.

3. Ibid., pp. 19-20.

professions exigeant un certificat ou un diplôme et instaurer un mécanisme permanent de mise à jour de leur contenu.

Parmi les autres champs d'intervention, quatre retiennent l'attention. Il s'agit de la répartition géographique des enseignements professionnels, de la situation reliée aux équipements, du perfectionnement des enseignants et de l'harmonisation entre l'éducation et l'industrie, les secteurs des jeunes et des adultes, de même qu'entre le secondaire et le collégial.

Au chapitre de la répartition géographique des enseignements, on souligne que:

«La répartition actuelle des enseignements a été réalisée durant la période de 1966 à 1976. Cette période a coïncidé avec l'intégration des écoles de métiers et des écoles techniques dans les polyvalentes et les collèges⁴».

Depuis ce temps, la conjoncture économique s'est modifiée et la formation professionnelle a perdu de sa popularité, ce qui a provoqué une dispersion excessive des enseignements sur le territoire⁵. Dès lors, il s'agit de rétablir la situation en reliant les programmes offerts dans les commissions scolaires aux réalités économiques régionales.

Si la répartition géographique des enseignements est qualifiée de désuète, il en va de même des équipements réservés à la formation professionnelle. À cet égard, on mentionne que la moitié de l'ensemble des équipements est âgée de plus de dix ans⁶. Selon le MEQ, une partie de la solution réside dans un rapprochement avec le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP). Il est alors question de rendre disponibles aux jeunes élèves les équipements utilisés pour l'éducation des adultes⁷.

Également, le plan d'action aborde la question du perfectionnement des enseignants. On se montre favorable au recyclage en entreprise, reconnaissant du fait même que cette forme de perfectionnement est essentielle dans les secteurs où l'évolution technologique est continue et rapide⁸.

Finalement, le plan d'action ouvre un champ d'intervention aussi vaste qu'essentiel à la réussite de la réforme qu'il présente: l'harmonisation entre l'école et l'industrie ainsi qu'entre les différents ordres d'enseignement.

Les relations éducation-industrie sont perçues à la fois aux niveaux national et local. On entrevoit le monde du travail comme intervenant dans le processus d'élaboration et d'évaluation des programmes. Localement, on veut que les commissions scolaires soient les maîtres d'oeuvre des relations école-industrie. Ceci afin d'assurer une meilleure qualité de la formation puisqu'elle serait organisée à partir d'une meilleure connaissance des besoins, donc mieux adaptée et plus respectueuse des attentes respectives. Spécifiquement du côté scolaire, on est

4. *Ibid.*, p. 21.

5. *Ibid.*, p. 22.

6. *Idem.*

7. *Ibid.*, p. 23.

8. *Ibid.*, p. 24.

conscient que le fait d'entrer en relation avec l'industrie est une voie vers l'accès aux nombreuses ressources de l'entreprise⁹.

Des efforts visant l'harmonisation doivent porter également sur les secteurs de la formation professionnelle des jeunes et de l'éducation des adultes. On annonce que l'on tentera d'intégrer les modes de programmation et de sanction des études. Il est aussi question de développer deux types d'attestation d'études complémentaires aux formations initiales fournies par les programmes du C.E.P. et du D.E.P.: l'attestation de formation et le certificat de spécialisation¹⁰.

En dernier lieu, le MEQ reconnaît qu'une entente s'impose entre le secondaire et le collégial afin de bien cerner le rôle de chacun des paliers et, conséquemment, de mettre fin au dédoublement des programmes.

La consultation

Puisque chaque élément du plan est d'une importance capitale et que plusieurs supposent une collaboration entre l'école secondaire et des intervenants situés en périphérie, le MEQ décide de mener une consultation auprès des intervenants concernés de près ou de loin par son projet.

De façon globale, le plan d'action du MEQ est bien accueilli. Des commissions scolaires aux syndicats d'enseignants, en passant par le Conseil supérieur de l'éducation, les universités et les associations d'employeurs, tous se prononcent de façon à donner une chance au coureur. En fait, les dimensions soulevées et les orientations fondamentales qui leur ont été divulguées font l'objet d'un consensus. Seuls sont soulignés des ajouts venant combler des absences, ou des critiques cherchant à assouplir des directives.

Les intervenants consultés sont particulièrement favorables aux objectifs d'harmonisation. À ce chapitre, les relations éducation-industrie retiennent l'attention.

«On voit dans cette mesure la possibilité pour les élèves de vivre des apprentissages pratiques dans des technologies de pointe en industrie. [...]»

On conçoit que les commissions scolaires soient effectivement les maîtres d'oeuvre des relations éducation-industrie, mais on désire que des mesures incitatives telles que des subventions et une collaboration étroite avec le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu qui acheminerait auprès des entreprises l'information nécessaire concernant la formation professionnelle au secondaire, favorisent la participation des industries à ce volet de formation.

Ces mesures deviennent nécessaires puisque le but de formation visé par l'éducation et celui de rentabilité visé par l'industrie ne sont pas compatibles comme tels¹¹».

Les organismes interrogés pensent également que ces relations doivent s'étendre dans les domaines de l'élaboration des programmes, du prêt ou de l'acquisition d'équipements, du

9. *Ibid.*, p. 27.

10. *Ibid.*, p. 28.

11. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle, *Rapport de consultation. Plan d'action. La formation professionnelle au secondaire*, Québec, 1987, pp. 54-55.

perfectionnement des enseignants, de la répartition des enseignements et même en ce qui a trait à la création de services de placement pour les étudiants. Cette concertation étendue et bien campée serait, pour ainsi dire, gérée localement par des comités école-industrie.

En fait, l'importance accordée au volet de l'harmonisation école-industrie démontre que le milieu est prêt à l'élargissement des relations externes de l'école. On reconnaît que l'école secondaire ne peut plus, d'elle-même, répondre à la demande et qu'elle doit nécessairement s'ouvrir au monde du travail afin de mieux rencontrer ses objectifs. D'ailleurs, à en croire le plan d'action et le rapport de consultation, l'élément particulier des relations éducation-industrie est beaucoup plus développé et articulé chez les intervenants externes au MEQ qu'au ministère lui-même.

À ce même thème, on se montre très réceptif à l'idée d'harmoniser les enseignements secondaire et collégial. De même, on voit d'un bon oeil le désir d'intégrer l'enseignement des jeunes et l'éducation des adultes. Toutefois, on place un bémol sur le dernier point. Bien qu'une restructuration en ce sens semble souhaitée, il reste qu'elle doit être effectuée en tenant compte des «caractères spécifiques de l'éducation des jeunes et de l'éducation des adultes¹²». Malgré tout, on considère normal que des gens se préparant à effectuer les mêmes tâches et fonctions reçoivent une formation équivalente et sanctionnée de la même façon.

Par ailleurs, la répartition géographique des enseignements professionnels et les intentions à l'égard du parc d'équipements disponibles dans les commissions scolaires reçoivent également l'aval de la majorité des instances consultées.

Le plan d'action connaît aussi ses points d'achoppement. En général, ils ont trait à des aspects «techniques». Par exemple, on juge les seuils d'admission aux deux filières de formation professionnelle trop élevés. On veut abaisser ou abolir l'âge d'admission (16 ans). On signale que des risques sont reliés au fait d'exiger le Diplôme d'études secondaires (D.E.S.) préalablement à l'inscription au D.E.P. De plus, on voit mal comment l'enseignement moral ou religieux peut être reconnu comme matière obligatoire.

En fait, on pense qu'exiger un D.E.S. avant l'admission au D.E.P. incite au décrochage ou à l'inscription au collégial, ce qui ne redresse pas la situation de l'enseignement professionnel au secondaire. Pour ce qui est de l'enseignement moral ou religieux, on croit plus à la pertinence de cours préparant à la vie active et à la vie en société.

Un autre aspect «technique» du plan d'action pose problème: son applicabilité. L'ensemble des intervenants sont d'accord sur les intentions et les principes mis de l'avant, mais en regard des ressources financières disponibles, ils voient mal comment le MEQ peut les transformer en actions concrètes.

Finalement, la consultation a permis de mettre en lumière les oublis du MEQ. Selon les propos des organismes sondés avant la mise au point définitive du plan d'action, trois points majeurs sont passés sous silence: l'accès au régime des prêts et bourses pour les élèves inscrits en formation professionnelle au secondaire, la qualité des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle, et l'introduction de stages pratiques en milieu de travail comme élément de formation dans les programmes de formation professionnelle.

Les organismes estiment que l'accès au régime des prêts et bourses doit être accordé aux élèves ayant dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire et inscrits en formation

12. *Ibid.*, p. 56.

professionnelle. Ceci dans le but d'aider les jeunes à compléter leur formation au secondaire. Le fait qu'actuellement un cégépien de 17 ans y ait droit, et non un étudiant du même âge au secondaire, contribue à la désertion du secondaire d'autant plus que les seuils d'admission à la formation professionnelle ont été haussés. De plus, comme le MEQ procédera à une nouvelle répartition géographique des enseignements, il se peut que certains élèves se retrouvent pénalisés du fait qu'ils auront à se déplacer régulièrement, voire à déménager, afin de poursuivre ou d'amorcer une formation. Pour ces raisons, on demande d'élargir l'accès au régime des prêts et bourses à l'intention des étudiants du secondaire professionnel¹³.

D'autre part, quelques intervenants s'entendent pour demander la révision et la réorganisation des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle. Une telle mesure est jugée essentielle à la réussite d'une action de redressement concertée portant sur le domaine de la formation professionnelle. Mentionnons que, par le fait même, on porte un jugement plutôt négatif sur la qualité des services actuels.

Par ailleurs, la formule des stages en milieu de travail a retenu l'attention de plusieurs personnes consultées. Les constatations et réflexions soulignent le silence du MEQ en cette matière. On demande l'allongement de la période de stages pratiques. On demande également de laisser la possibilité aux commissions scolaires d'organiser leurs stages industriels¹⁴ et de consentir des exemptions d'impôt aux entreprises qui participent à des stages¹⁵.

«On trouve que la proposition alternance école-travail est la plus motivante pour ces élèves, mais comme le Ministère n'a pas défini clairement sa politique de stages, on se demande jusqu'à quel point l'organisation d'une telle formule d'enseignement est réalisable. On suggère à cet effet de travailler en concertation avec les autres ministères impliqués, tel le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, et l'on propose d'envisager la formule coopérative¹⁶».

L'action

À la suite de la consultation et de la modification de certains points mineurs, le gouvernement du Québec institue la réforme de l'enseignement professionnel en décembre 1986.

Une somme de 100 millions de dollars est réservée spécifiquement à l'implantation de cette réforme. Ce montant est réparti sur les cinq années prévues comme période de transition. Ainsi, à chaque année, environ 13 millions de dollars servent à l'achat d'équipements et 7 millions au développement de nouveaux programmes, à l'amélioration des outils didactiques et au perfectionnement des enseignants.

Également, on instaure un régime d'aide à la pension à l'intention des étudiants obligés de s'établir à l'extérieur de leur région d'appartenance afin d'acquérir une formation professionnelle. Ce régime, distinct de celui des prêts et bourses, procure une aide allant jusqu'à 1 500 \$ pour l'année 1987-1988. L'année suivante, soit en 1988-1989, le MEQ fait

13. *Ibid.*, pp. 58-59.

14. *Ibid.*, p. 27.

15. *Ibid.*, p. 67.

16. *Ibid.*, p. 39.

passer le montant maximal de l'aide accordé à 2 000 \$. On évalue à 4 500 le nombre de jeunes bénéficiaires du régime en 1988-1989¹⁷.

La réforme se concrétise graduellement à partir de septembre 1987 avec la mise en opération de la filière menant au D.E.P. En juin 1988, on est en mesure de décerner les premiers diplômes. Par ailleurs, en septembre 1988, on met en place les filières menant au C.E.P. et à l'Attestation de spécialisation professionnelle (A.S.P.). Ainsi, les premières A.S.P. seront remises en 1989 alors que les premiers C.E.P. le seront en juin 1990¹⁸.

Les filières

Puisqu'il est régulièrement question des nouvelles filières de formation professionnelle au secondaire, on juge pertinent d'en décrire sommairement le contenu.

D'abord, signalons que le MEQ n'a pas modifié substantiellement ses conditions d'admission par rapport à ce qui est présenté au plan d'action. En fait, l'exigence relative à l'âge n'est valable que pour la clientèle qui se dirige vers le C.E.P. Aussi, on exige toujours la réussite des cours d'enseignement moral ou religieux préalablement à l'inscription en formation professionnelle, sauf pour la clientèle adulte.

Les préalables à l'inscription au D.E.P. sont l'obtention du D.E.S. ou l'obligation d'être âgé d'au moins 16 ans et d'avoir réussi les cours de langue maternelle, de langue seconde, de mathématiques et d'enseignement moral ou religieux de 4^e secondaire. Pour obtenir le D.E.P., il faut suivre des cours de formation professionnelle de façon exclusive pendant 900, 1 350 ou 1 800 heures, soit pendant un, un et demi ou deux ans¹⁹. La majorité des programmes du D.E.P. prévoient 1 350 heures de formation²⁰.

Les préalables à l'inscription au C.E.P. sont de deux ordres. Il faut être âgé d'au moins 16 ans et posséder les cours de langue maternelle, de langue seconde, de mathématiques et d'enseignement moral ou religieux de 3^e secondaire ou avoir réussi ces mêmes matières en 4^e secondaire. Au C.E.P., on ne reçoit que des cours de formation professionnelle qui s'étendent sur une durée de 450 ou 900 heures, soit pendant un semestre ou une année²¹.

Ces deux filières mènent sur le marché du travail puisqu'elles préparent à exercer un métier particulier. Néanmoins, un diplômé peut décider de poursuivre sa formation en intégrant un programme débouchant sur une A.S.P. Ces programmes sont constitués, eux aussi,

17. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Éducation express, vol. 5, no. 4, octobre 1988, pp. 1 et 5.

18. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle, Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire. Document d'information. Québec, 1987, p. 5.

19. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Guide d'organisation de la formation professionnelle 1989-1990, Québec, 1989, pp. 4-5.

20. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle, Cadre d'organisation..., p. 8.

21. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Guide d'organisation de la formation..., pp. 4-5.

exclusivement de cours de formation professionnelle. La durée de cette formation est de 450 à 900 heures²².

Selon la compilation effectuée par le MEQ en 1988, le D.E.P. couvrait 17 secteurs de formation regroupant 77 programmes d'études. Au C.E.P., 11 secteurs sont touchés par 35 programmes alors que l'A.S.P. offre 51 programmes répartis selon 12 secteurs. En 1988, il existait donc 163 programmes de formation professionnelle au secondaire²³.

Un bilan

Bien qu'il soit difficile de porter un jugement sur la portée et l'impact de la réforme à ce stade-ci de l'implantation, on peut prendre connaissance des résultats observés à partir de quelques éléments spécifiques. On laissera de côté, pour l'instant, ce qui a trait à l'organisation de stages pour étudiants de même qu'aux mécanismes de concertation entre le monde scolaire et le marché du travail puisque ces thèmes feront l'objet de chapitres subséquents.

Au dire du MEQ, la première étape de l'implantation de la réforme était complétée en septembre 1989. Les filières sont implantées; les jeunes et les adultes ont accès aux mêmes programmes d'études; le processus de la révision des programmes se poursuit; la répartition géographique des enseignements, réalisée depuis septembre 1988, ne reste plus qu'à être révisée annuellement; et de nouvelles mesures sont mises en place²⁴. Parmi celles-ci, mentionnons celle portant sur le perfectionnement du personnel enseignant et celle concernant le soutien financier pour fins de modernisation des équipements.

À propos du perfectionnement du personnel, en 1986-1987, quelque 1 500 enseignants ont participé à des activités de perfectionnement, près de 2 500 en 1987-1988 et l'on prévoyait que 3 000 autres allaient y participer en 1988-1989²⁵. Cette nouvelle politique de perfectionnement s'appuie sur l'importance des stages industriels. Cet aspect particulier de l'organisation de stages invite au développement de liens plus étroits entre l'école et l'industrie de même qu'entre le MEQ et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). En effet, c'est par le biais du Service des stages, de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires du MESS, que s'organisent les stages pour enseignants du secondaire professionnel. Ce service tient un répertoire d'entreprises et d'organismes, distribue de l'information concernant les objectifs du programme et participe à la mise sur pied de stages-projets où l'enseignant se perfectionne tout en faisant bénéficier l'entreprise de son expérience²⁶.

En 1987-1988, sur un total de 241 demandes, 106 stages ont été réalisés. Toute cette démarche a demandé la collaboration de 200 entreprises et a permis à 2 469 enseignants

22. *Idem*.

23. *Ibid.*, pp. 74-79.

24. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Mémoire. Le dossier de la semestrialisation ou de la trimestrialisation des cours en formation professionnelle. Québec, 1989, pp. 1-2.

25. *Ibid.*, p. 1.

26. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, «Le Service des stages. Un courtier en matière grise», Fine Pointe, vol. 4, no. 8, avril 1989, pp. 3-4.

d'acquérir une attestation de formation²⁷. Ce volet, qui permet d'effectuer des stages d'une durée variant entre 5 et 25 jours, était reconduit pour l'année scolaire 1988-1989. D'ailleurs, on prévoyait mener à terme 175 stages lors de cette année²⁸.

Toutes ces mesures sont complétées par une série de campagnes d'information et de promotion, menées par le MEQ et les commissions scolaires, dans le but de revaloriser la formation professionnelle auprès des jeunes, des parents et des employeurs. Les exemples de tels projets sont multiples et se déroulent partout en province.

Finalement, un point important à signaler à l'intérieur de ce bref bilan a trait à l'organisation de l'enseignement.

L'organisation de l'enseignement secondaire est basée sur le semestre, une année scolaire comptant deux semestres de 450 heures chacun. Ainsi, les commissions scolaires sont financées selon le nombre d'élèves inscrits à temps complet pour une année de 900 heures de formation. Au MEQ, on est d'avis qu'il y a lieu de revoir ce modèle puisqu'en comparaison, le système de l'éducation des adultes est reconnu plus avantageux. Une formation peut débuter à n'importe quel moment de l'année et peut se tenir sur toute l'année (12 mois)²⁹. De plus, selon le MEQ, le système s'appliquant aux jeunes étudiants réguliers contribue à allonger la période de formation, ce qui peut engendrer l'abandon scolaire.

La majorité des programmes de formation professionnelle menant au D.E.P. sont d'une durée de 1 350 heures, soit trois semestres. L'organisation actuelle de l'enseignement fait en sorte qu'un certain nombre d'étudiants complètent les deux premiers semestres mais ne reviennent pas terminer leur formation à la suite de la période des vacances. En fait, la durée de leurs études se trouve prolongée par la cessation des activités lors de l'été. Non seulement cela est-il préjudiciable pour le jeune mais, de plus, cette situation cause des problèmes de financement à la commission scolaire qui perd ainsi une partie de sa clientèle.

Afin de corriger la situation, le MEQ entend assouplir son organisation de l'enseignement secondaire professionnel. Dans cette optique, la trimestrialisation lui apparaît comme une solution acceptable. La trimestrialisation, c'est l'année scolaire découpée en trois tranches de 450 heures et échelonnée sur douze mois³⁰. C'est aussi offrir la possibilité à l'élève inscrit au D.E.P. de pouvoir terminer sa formation plus rapidement.

Une telle réorganisation de l'année scolaire suggère la mise en place d'un système de financement commun à la formation professionnelle des jeunes et des adultes et une intervention au niveau des conventions collectives du personnel enseignant³¹. Pour l'année 1989-1990, le MEQ laisse le choix entre les mains des commissions scolaires.

27. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Formation professionnelle. Perfectionnement des enseignantes et enseignants 1987-1988. Bilan, Québec, 1988, 110 p.

28. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Mémoire... p. 2.

29. Ibid., p. 3.

30. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Guide d'organisation... 1989-1990, p. 7.

31. Idem.

«Pour l'année scolaire 1989-1990, l'application du modèle de la trimestrialisation nécessite de la part des commissions scolaires qu'elles trouvent un terrain d'entente avec leurs représentants syndicaux et pour certaines qu'elles solutionnent des problèmes administratifs et financiers reliés à l'organisation du transport scolaire et à la gestion des bâtiments en dehors des heures habituelles de fonctionnement. Si ces contraintes locales peuvent être surmontées, rien n'empêche la mise en place d'un mode d'organisation beaucoup plus souple qui tient davantage compte des besoins de la clientèle et des réalités de la formation professionnelle [...]»³²

L'organisation de l'année scolaire selon le modèle trimestriel ne fait toutefois pas l'unanimité. Si le système semble bien implanté et paraît correspondre aux besoins des jeunes et du personnel enseignant et non-enseignant dans certaines commissions scolaires et quelques centres de formation professionnelle, il soulève la controverse dans d'autres institutions.

En fait, ceux qui s'opposent à la réorganisation de l'année scolaire évoquent qu'il est faux de prétendre que la semestrialisation contribue à maintenir les taux d'abandon élevés. Ils sont plutôt d'avis que le modèle actuel est le mieux adapté aux besoins et capacités des jeunes. Ce fonctionnement leur permet de «refaire le plein» durant l'été, de s'initier au monde du travail par l'occupation d'un emploi pour étudiant et d'éviter ainsi une entrée prématurée - à 16 ou 17 ans - sur le marché du travail. Ils soulignent également les effets potentiellement négatifs sur la motivation et l'organisation du travail des professeurs.

32. *Ibid.*, pp. 7-8.

Quelques chiffres

En septembre 1989, quelque 170 programmes de formation professionnelle sont accessibles aux étudiants francophones. De ceux-ci, 84 mènent au D.E.P., 38 au C.E.P. et 48 à l'A.S.P.³³

En 1987-1988, première année de réforme, il y avait 27 552 élèves inscrits à temps complet en formation professionnelle dans les réseaux public et privé d'enseignement secondaire³⁴. En 1977-1978, dix ans plus tôt, 100 296 étudiants étaient inscrits à temps complet en formation professionnelle dans le seul réseau des commissions scolaires³⁵. Évidemment, une partie de cette baisse des inscriptions s'explique par des raisons démographiques car l'effectif du réseau public d'enseignement secondaire a chuté de 33,6 % dans le même laps de temps. Mais d'autres facteurs interviennent nécessairement dans la baisse du nombre d'inscrits en formation professionnelle puisque celle-ci s'établit à 74,9 % (25 164 élèves étaient inscrits à temps complet en formation professionnelle dans les commissions scolaires en 1987-1988)³⁶. Parmi ces facteurs, on mentionne le manque de renouvellement dans les programmes et l'organisation de l'enseignement professionnel, le décrochage, la hausse généralisée des aspirations scolaires et l'incertitude des jeunes en regard de leur choix professionnel.

Les deux tableaux suivants font état de la répartition de la clientèle pour l'année 1987-1988.

Tableau 1. Le nombre d'étudiants réguliers inscrits à temps complet en enseignement professionnel dans les écoles secondaires publiques et privées répartis selon la filière de formation, Québec, 1987-1988³⁷.

	Professionnel long	Professionnel court	D.E.P.	Professionnel supplémentaire	Total
Nombre d'étudiants	8 981	9 964	6 697	1 910	27 552

33. Association Québécoise d'Information Scolaire et Professionnelle, Le guide 1989. Programmes d'enseignement secondaire professionnel au Québec. Québec, Les Éditions Septembre, 1989, p. 7.

34. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Direction des études économiques et démographiques, Statistiques de l'éducation. Préscolaire. Primaire. Secondaire. Québec, 1988, pp. 21 et 49.

35. Ibid., p. 45.

36. Idem.

37. Ibid., pp. 21 et 49.

Tableau 2. Le nombre d'étudiants réguliers inscrits à temps complet selon le réseau et le type d'enseignement, Québec, 1987-1988³⁸.

	Commissions scolaires	Établissements publics hors réseau	Établissements privés	Total
• général	301 927	852	71 677	374 456
• professionnel	25 164	440	1 948	27 552
• autres ³⁹	53 134	-	882	54 016
Total	380 225	1 292	74 507	456 024

Par ailleurs, il est opportun de jeter un regard sur le secteur de la formation continue puisque l'une des réalisations de la réforme de l'enseignement professionnel est l'harmonisation entre les secteurs des jeunes et des adultes.

Tableau 3. Les inscriptions en formation continue dans les réseaux public et privé selon le type de formation (cours donnant lieu à la sanction du MEQ), Québec, 1987-1988⁴⁰.

	Formation générale	Formation professionnelle	Total
Inscriptions	123 021	122 335	245 356

Ce constat révèle une toute autre problématique. Le secteur de la formation continue est en pleine expansion. Le nombre d'inscriptions en formation professionnelle, quatre fois plus élevé qu'au secteur régulier, démontre l'importance prise par ce secteur et reflète l'existence d'un besoin relatif à l'acquisition de formation. En 1979-1980, le secteur des adultes comptait 51 366 inscrits. Huit années plus tard, on en dénombre 245 356. En formation

38. *Ibid.*, pp. 22-24.

39. Cette catégorie fait référence aux cours de francisation, aux secteurs de l'accueil et des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

40. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1989*, Québec, 1989, p. 60.

professionnelle, les chiffres ne démentent pas la tendance. Il y a 122 335 inscrits en 1987-1988 alors que l'on en recense 12 068 en 1979-1980⁴¹. N'est-ce pas là une manifestation du retour en formation professionnelle des jeunes décrocheurs et des personnes ayant choisi une voie de formation qui ne leur convenait pas ?

Les stages

Il n'existe pas de politique précise concernant les stages au secondaire. Conséquemment, il n'existe pas de programme de financement spécifique à l'organisation de stages en milieu de travail pour les étudiants réguliers. Dans la même veine, l'on ne se soucie guère de compiler les données émanant des expériences qui se sont tenues ou qui se tiennent actuellement. Il est donc impossible d'évaluer le nombre de programmes de formation professionnelle comportant un stage en entreprise comme élément de formation pratique et, à plus forte raison, le nombre de stagiaires.

En fait, la formation pratique est prévue pour chaque programme de formation professionnelle au secondaire. Or, cette forme d'enseignement ne renvoie pas aux stages en milieu de travail de façon exclusive. Au secondaire, les laboratoires représentent un moyen répandu d'assurer la formation pratique.

La lacune est manifeste et perdure malgré la réforme. L'accessibilité actuelle aux stages en milieu de travail varie selon le programme de formation et la commission scolaire. Tout repose sur l'initiative de chaque commission scolaire, voire de chaque école. Bien plus, il semble que l'intérêt manifesté par un professeur soit déterminant dans l'organisation d'un stage en milieu de travail.

41. Idem.

La formation de base au secondaire

Aborder la formation de base, c'est se reporter au contenu des programmes, aux approches pédagogiques, au dynamisme des projets pédagogiques, à l'agencement entre les cours obligatoires et les cours à option, à la problématique de la qualité de l'enseignement du français, au débat entre généralisation et spécialisation et au rôle de l'école. L'entreprise est de taille et nécessite plus que de vagues considérations. De plus, les doléances des employeurs concernant la formation de base des personnes récemment embauchées soulèvent la problématique de la transition école-travail.

La réforme de l'enseignement professionnel reconnaît explicitement la nécessité d'améliorer la formation de base des élèves du secondaire professionnel. Désormais, les étudiants inscrits à ce type d'enseignement doivent compléter l'équivalent d'au moins une année complète supplémentaire consacrée à la formation de base. Or, l'intervention gouvernementale est silencieuse en matière de contenu de cours et de pédagogie. À la lumière des avis et commentaires lus et entendus, la formation de base, c'est aussi expérimenter le travail en équipe, apprendre le fonctionnement de la société, savoir intégrer l'information contenue dans des textes complexes, apprendre à réagir positivement face aux changements en usant d'initiative et de créativité. Bref, cela réfère autant au contenu des cours et à l'organisation de la pédagogie qu'à la durée des études.

D'autre part, il semble que le réaménagement au niveau de la formation de base se répercute négativement sur les taux de décrochage et les volumes annuels de finissants en formation professionnelle. Et cela tant et si bien qu'en 1987-1988, les commissions scolaires contournaient ces aléas en acceptant d'inscrire aux programmes de D.E.P. des élèves qui ne rencontraient pas les nouveaux critères d'admission. En fait, en septembre 1987, 17,7 % des étudiants inscrits au D.E.P. ne répondaient pas à ces critères⁴².

Afin de permettre à ces inscrits de compléter leur formation de base, les commissions scolaires ont fait preuve de souplesse en offrant des cours de rattrapage en été, des sessions intensives de rattrapage en automne ou en permettant aux élèves d'acquérir leur formation de base en même temps que leur formation professionnelle⁴³. Néanmoins, à partir de 1988-1989, toutes les commissions scolaires sont tenues de se conformer aux directives du MEQ et ne plus inscrire d'étudiants ne répondant pas aux nouveaux critères d'admission.

42. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle, Effectifs inscrits au D.E.P. dans les commissions scolaires, n'ayant pas rencontré les seuils d'admission, d'après la déclaration de la clientèle scolaire au 30 septembre 1987, document de travail, mars 1988, p. 3.

43. *Ibid.*, pp. 1-2.

Les mécanismes de concertation et les relations école-travail

«Les relations éducation-industrie se situent d'abord au niveau local et régional tel qu'en témoignent les réalisations de certains établissements et organismes scolaires. Les avantages liés à l'établissement de liens plus étroits avec l'industrie sont multiples. En particulier, ils permettent à l'école de mieux connaître les besoins qualitatifs et quantitatifs du marché du travail et de s'y adapter d'une manière continue et rapide, de profiter des ressources de l'entreprise pour la formation des élèves ou le perfectionnement des enseignants et d'articuler plus adéquatement les formations avec les exigences technologiques actuelles. De plus, ces liens permettent aux entreprises d'établir des contacts fructueux avec l'école et de mieux faire connaître leurs attentes⁴⁴».

Ces propos, tirés du plan d'action de 1986, démontrent bien que le MEQ entend accorder une nouvelle importance à ces relations avec le monde du travail.

Déjà, les relations externes du MEQ s'établissent par le biais du perfectionnement des enseignants, par la tenue d'activités de promotion et d'information portant sur la formation professionnelle et par l'organisation moins systématique mais néanmoins réelle de stages en milieu de travail pour étudiants.

On peut ajouter que tous les programmes de formation professionnelle au secondaire sont en partie constitués de modules traitant de la vie sur le marché du travail. De même, «l'école secondaire fournit une orientation scolaire et professionnelle selon diverses formules⁴⁵». Soulignons les cours d'éducation au choix de carrière offerts à partir du 3^e secondaire et les services offerts par les conseillers d'orientation. Toutefois, le Conseil des collèges soulève une interrogation au sujet du ratio élèves-conseillers (875 élèves pour chaque conseiller) et conclut à l'insuffisance du nombre de conseillers⁴⁶.

D'autres leviers contribuent à favoriser l'émergence de collaborations. Mentionnons le processus de préparation et de révision des programmes, l'existence du Centre de développement des profils de formation professionnelle, le Service de l'information scolaire et professionnelle, les échanges avec la Direction des services économiques d'Emploi et Immigration Canada, les comités école-industrie implantés dans certains établissements scolaires et le programme Alternance Travail/Études (ATE) d'Emploi et Immigration Canada. D'autre part, l'harmonisation entre le secteur régulier et celui de l'éducation des adultes, de même qu'entre les programmes d'enseignement professionnel du secondaire et du collégial, oblige le MEQ à entrer en contact avec le MMSRFP et le MESS.

D'ailleurs, en décembre 1987, le MEQ et le MESS s'associent dans le cadre des activités d'un comité interministériel chargé d'étudier les questions relatives à l'harmonisation des programmes de formation professionnelle du secondaire et du collégial⁴⁷.

De même, depuis le début des années 1970, existe un mécanisme de coordination nommé: Comité de liaison enseignement collégial-enseignement secondaire (CLECES). Cependant,

44. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action, Québec, 1986, p. 27.

45. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, L'harmonisation du secondaire et du collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1988-1989, (s.l.), 1989, p. 24.

46. Idem.

47. Ibid., p. 81.

selon des analystes, ce comité au très large mandat connaît une évolution nébuleuse et n'a, finalement, que bien peu d'importance⁴⁸.

Le partage des responsabilités au ministère de l'Éducation

Plusieurs directions générales du MEQ sont engagées dans le maintien ou le développement de liens avec des agents externes. À titre d'exemple, en 1986-1987, la Direction générale des ressources humaines collabore au dossier de la formation et du perfectionnement des enseignants⁴⁹. Pour sa part, la Direction générale de la recherche et du développement est responsable des travaux portant sur la transition école-travail de même que sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, la formation des adultes et la formation sur mesure⁵⁰.

En 1987-1988, la Direction générale des programmes se voit confier les tâches de veiller à la mise en place des mécanismes de concertation entre l'école et le monde du travail et d'appliquer les décisions relatives à l'harmonisation des secteurs jeunes et adultes et des enseignements secondaires et collégiaux. Cette même instance gère le processus d'élaboration des nouveaux programmes, prépare la planification de la répartition géographique des enseignements et détermine les cadres à l'intérieur desquels s'effectue le perfectionnement des enseignants⁵¹.

En plus des directions générales, certains services agissent en matière de rapprochement école-travail.

Le Service de l'information scolaire et professionnelle (ISEP) a comme rôle de produire des instruments relatifs à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Également, la réalisation de documents d'information portant sur la conjoncture économique ou sur les caractéristiques des secteurs d'emploi relève de sa compétence⁵².

Le MEQ possède également son propre mécanisme d'analyse des profils professionnels. Le Centre de développement des profils de formation professionnelle, qui fonctionne en étroite relation avec le MMSRFP, a pour fonction de fournir des données aux différentes unités administratives du ministère. Dans ce cadre, les analyses faisant état des besoins en main-d'oeuvre sont mises à contribution dans la révision des programmes⁵³.

48. *Ibid.*, pp. 89-92.

49. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, *Rapport annuel 1986-1987*, Québec, Les Publications du Québec, 1987, p. 48.

50. *Ibid.*, p. 33.

51. *Ibid.*, p. 37.

52. Association Canadienne d'Éducation, *Entre l'école et le marché du travail: des liens à resserrer. Rapport de L'ACE*, Toronto, 1983, pp. 68-69.

53. *Ibid.*, p. 68.

Le processus de révision des programmes

À travers les nombreux changements survenus depuis la mise en place de la réforme de l'enseignement professionnel, un de ceux-ci retient l'attention. Il s'agit de la création d'un processus de révision des programmes de formation professionnelle.

Le plan de réforme prévoit la révision de 25 programmes par an, ce qui s'est traduit, selon le MEQ, par la participation de 1 500 personnes provenant du monde du travail et du domaine de l'éducation lors des révisions de 1987-1988 et 1988-1989⁵⁴.

En fait, le processus de révision et d'élaboration des programmes de formation professionnelle se base sur les activités de six comités dont la composition varie selon la nature de l'intervention. Il demeure que chaque révision se fait sous l'autorité du MEQ, par le biais de la personne responsable du secteur professionnel auquel appartient le programme. C'est ce responsable qui gère les travaux et décide de faire appel ou non à des collaborateurs⁵⁵.

Le «Comité consultatif de la phase I» est le premier des six comités à intervenir dans le processus. Il est formé de douze personnes dont la provenance est partagée entre le monde de l'éducation, le MMSRFP et le marché du travail. Son rôle est de procéder à la validation du plan de développement touchant au programme soumis à révision. À cette fin, le comité se réunit une fois à tous les deux ou trois ans⁵⁶.

Intervient ensuite le «Comité technique» dont la tâche est d'analyser la situation de travail reliée au métier ou à la profession qui fait l'objet du programme révisé. Ce comité est composé de dix spécialistes de la profession et de quelques personnes du secteur de l'enseignement. L'analyse de la situation se déroule lors d'une réunion de travail qui dure trois jours.

En troisième lieu apparaît le «Comité de validation». Celui-ci regroupe douze personnes, six d'entre elles venant du monde du travail et autant de l'éducation. Il a comme fonction de porter un jugement définitif sur le projet de formation nouvellement élaboré. Selon les besoins, un «Comité spécial», formé de spécialistes du MEQ, procède à la dernière étape de conception et de production du programme.

La mise en opération du nouveau programme est supervisée par un «Comité d'implantation» et un «Comité d'évaluation». Le premier est chargé d'aviser sur les stratégies et les moyens d'implantation. Le deuxième, d'évaluer la performance du programme après quelques années de fonctionnement. Le Comité d'implantation est composé de huit personnes venant pour la plupart du secteur de l'éducation tandis que le Comité d'évaluation réunit dix représentants venant de l'éducation et du monde du travail⁵⁷.

Non seulement le ministère a-t-il reconnu l'importance de réviser et d'élaborer les programmes de formation professionnelle au secondaire mais il a profité de la mise en place d'un modèle de fonctionnement pour collaborer avec le MMSRFP et le monde du travail. De

54. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction de la formation professionnelle, Mémoire..., p. 1.

55. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle. Document de consultation. La formation professionnelle au secondaire, Québec, 1988, p. 14.

56. Ibid., pp. 14 et 16.

57. Idem.

plus, en gardant le contrôle de certains comités, le MEQ préserve ses prérogatives sur la détermination de la nature des programmes. Il demeure donc le responsable ultime des projets éducatifs.

Par contre, des intervenants du monde de l'éducation mettent en doute la capacité du MEQ à pouvoir respecter le rythme qu'il s'était imposé dans le plan d'action. En septembre 1987, seuls quatre nouveaux programmes furent implantés alors que l'on en comptait quinze en septembre 1988. La disponibilité des ressources financières aurait été surestimée.

Le «défunt» programme d'aide à l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail

Cette sous-partie présente un programme d'aide qui était en vigueur lors des deux premières années d'implantation de la réforme. Sa disparition ne le rend pas moins intéressant.

Ce programme affichait des objectifs qui concordaient directement avec l'énoncé d'intention que l'on retrouvait dans le plan d'action. Pour 1987-1988, première année d'implantation de la réforme, le MEQ consacrait 200 000 \$ à ce programme qui devait, entre autres, «favoriser la mise en place de structures permettant d'établir des liens entre l'école et le monde du travail, entre les enseignants et les enseignantes et l'entreprise, ainsi qu'entre l'élève et l'entreprise⁵⁸». Il était aussi question de «favoriser et faciliter le placement des élèves⁵⁹», d'«inciter à l'entrepreneuriat» ainsi que d'«informer les élèves sur les possibilités de carrières dans les divers champs d'activité professionnelle et, plus spécifiquement, favoriser l'orientation vers les métiers où il y a pénurie de main-d'oeuvre». De plus, «sensibiliser le milieu du travail à la disponibilité et à la qualité de la main-d'oeuvre formée dans les écoles⁶⁰» faisait également partie des objectifs du programme.

Les projets subventionnés pouvaient aussi bien chercher à établir des relations permanentes ou continues (comité école-entreprise, comité de placement, etc.) que des contacts occasionnels (stages, sessions d'information aux élèves et enseignants, etc.) ou ponctuels (colloques, journées «porte-ouverte», etc.)⁶¹. Un montant maximal de 3 000 \$ était accordé au projet qui respectait les objectifs du programme et qui était approuvé par le directeur général de la commission scolaire d'origine. En aucun cas, le montant de la subvention devait être affecté à la rémunération de personnes qui étaient à l'emploi de la commission scolaire. Finalement, la priorité était accordée aux projets assurés d'une participation financière d'une entreprise⁶².

En 1987-1988, quelque 165 projets de rapprochement éducation-entreprise furent acceptés⁶³. Comme prévu, la nature de ceux-ci a varié considérablement: activités

58. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Programme d'aide à l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail 1988-1989. Guide de participation, Québec, 1988, pp. 1-2.

59. Ibid., p. 2.

60. Idem.

61. Ibid., pp. 2-3.

62. Ibid., pp. 4-5.

63. Marthe Henripin, Relations école-monde du travail. Les projets subventionnés en 1987-1988 par le ministère de l'éducation. Analyse descriptive. Répertoire, (s.l.), 1988, p. 5.

d'information, placement d'étudiants, organisation de stages en entreprises et tenue de sondages auprès d'employeurs⁶⁴. Il reste que, s'il faut caractériser les initiatives à partir de la compilation effectuée par le MEQ, l'on peut affirmer que la majorité a donné lieu à des activités d'information et de promotion (73 projets) alors qu'une quarantaine ont engagé des intervenants dans la mise en place d'une structure de collaboration⁶⁵.

On constate que la majorité des projets visait effectivement à rapprocher l'école et le monde du travail. Par contre, ils étaient encore loin d'instituer des collaborations concrètes, celles qui mènent directement et à court terme à la tenue de stages en milieu de travail ou à la mise sur pied de services de placement.

Malgré tout, c'est bien l'organisation de ces activités et de ces services qui était visée par les personnes responsables des projets. Et à cet égard, les stages en milieu de travail apparaissaient souvent comme étant l'aboutissement des efforts de collaboration. Selon l'auteure du rapport d'expériences, la facilitation de l'organisation de stages en milieu de travail pour les élèves est l'objectif attendu explicitement pour 41 projets alors que 98 évoquent les meilleures possibilités de placement pour les finissants. En fait, les responsables de projet mêlent volontiers l'objectif de fournir des stages aux étudiants avec celui de leur faciliter l'accès à l'emploi.

«On s'attend en effet à ce que les employeurs soient plus nombreux à offrir des places de stages, et à ce qu'ils "comprennent mieux les objectifs visés par le stage en milieu de travail". Plusieurs soulignent que le stage est une pratique pédagogique essentielle qui permet aux élèves de vérifier l'importance et la pertinence des apprentissages faits à l'école, de se familiariser avec des produits nouveaux et des équipements de pointe souvent coûteux, et de déterminer quelles compétences ils devraient développer pour se rendre aptes à exercer un emploi dans tel secteur d'activités. On espère aussi que le stage incitera les enseignants-superviseurs à un développement pédagogique substantiel et au renouvellement de leurs connaissances et de leurs outils de formation. Enfin, on souligne que le stage permet aux employeurs de connaître plus concrètement la formation dispensée à l'école, et d'identifier, parmi les stagiaires, "de bons employés futurs"⁶⁶».

D'autres responsables renchérisent.

«Plus particulièrement, les stages sont souvent vus comme un pas vers le placement. On affirme, par exemple, que "les apprentissages pratiques sur des postes de travail vont faciliter l'entrée des élèves dans le monde du travail et augmenter leurs possibilités d'emploi". Et l'on s'attend à ce que les activités d'information-promotion "aident à trouver des stages, et conséquemment des emplois éventuels"⁶⁷».

Ce programme d'aide qui visait à amorcer le rattrapage en matière de liens école-travail a été aboli lors de l'été 1989.

64. *Ibid.*, p. 11.

65. *Ibid.*, p. 15.

66. *Ibid.*, p. 23.
Le souligné est de l'auteure.

67. *Ibid.*, p. 24.
Les soulignés sont de l'auteure.

Les relations entre le ministère de l'Éducation et Emploi et Immigration Canada

Une autre dimension des relations externes du MEQ a trait à son ouverture sur l'expertise ou les possibilités offertes par Emploi et Immigration Canada (EIC).

Emploi et Immigration aide ou peut aider le monde de l'enseignement secondaire à entretenir des liens avec le marché du travail de trois façons. Premièrement, en rendant possible le recours au programme Alternance Travail/Études (ATE). Deuxièmement, en divulguant le résultat d'analyses économiques. Et troisièmement, en finançant et gérant des services de placement à l'intérieur des écoles secondaires.

Toutefois, actuellement, les écoles secondaires du Québec sont exclues du champ des services de placement. Aucune aide directe en ce sens n'est disponible pour les étudiants et les finissants de l'enseignement professionnel bien que ceux-ci éprouvent des difficultés particulières à intégrer le marché du travail. Il est difficile de connaître les intentions du gouvernement québécois à l'égard des services de placement scolaires, mais il semble que depuis peu, Emploi et Immigration Canada se reconnaisse le devoir de procéder à l'implantation de centres de placement dans certaines écoles secondaires du Québec. Toutefois, les observateurs signalent que tout est au stade des intentions et que cette initiative irait à l'encontre de la politique des réductions de services en vigueur depuis quelques années.

Par ailleurs, une communication est déjà établie entre EIC et le MEQ. En fait, la Direction des services économiques d'Emploi et Immigration transmet le résultat de ses analyses concernant les tendances du marché de l'emploi au MEQ afin que celui-ci procède à ses révisions de programmes de façon plus efficace.

Finalement, il existe un autre moyen permettant à l'école secondaire d'entrer en relation avec le monde du travail: le programme Alternance Travail/Études. Ce programme offre un financement aux initiatives qui visent la mise sur pied de programmes d'enseignement coopératif.

Le gouvernement fédéral, d'avis que le programme facilite l'accès des jeunes participants au marché du travail, a récemment quadruplé les fonds affectés aux subventions. En outre, il a annoncé, en avril 1989, son intention de mettre l'accent sur les projets venant des écoles secondaires et, parmi ceux-ci, des projets engageant des élèves handicapés, d'éventuels décrocheurs et des étudiants ayant des besoins particuliers⁶⁸. De façon plus globale,

«Le gouvernement a pour objectif à plus long terme de collaborer avec les provinces de façon à faire en sorte que l'enseignement coopératif soit offert dans le plus grand nombre d'écoles secondaires possibles au Canada⁶⁹».

Les projets présentés par les écoles secondaires doivent être approuvés par le gouvernement provincial avant d'être soumis à l'examen d'Emploi et Immigration Canada. Si les exigences d'admissibilité sont respectées, un projet peut bénéficier d'une subvention maximale de 200 000 \$ répartie sur quatre années. La subvention fédérale couvre les frais d'administration, les salaires indispensables à l'élaboration et à la gérance du projet et les frais de déplacement. Par contre, la subvention est accordée à condition que l'établissement d'enseignement accepte de partager les frais occasionnés par la mise en oeuvre ou l'élargissement d'un projet. Pour

68. Canada, Emploi et Immigration Canada, communiqué du 20 avril 1989, 3 p.

69. *Ibid.*, p. 3.

une subvention de 200 000 \$, l'école doit fournir 120 000 \$⁷⁰. Dernière chose à considérer, les projets présentés par les écoles secondaires ne sont pas tenus d'offrir une rémunération aux élèves-stagiaires.

En 1988-1989, au Québec, 9 projets d'Alternance Travail/Études étaient en marche, lesquels bénéficiaient d'une subvention fédérale totale de 580 000 \$. Au Canada, on dénombrait 112 projets pour 4 589 452 \$. En 1989-1990, le Québec comptait 13 projets qui recueillaient un total de 764 000 \$. Pendant ce temps, au Canada, on comptait 134 projets pour 5 091 825 \$⁷¹.

70. *Ibid.*, p. 2.

71. Données provenant d'une compilation spéciale effectuée par Emploi et Immigration Canada.

Le programme d'éducation coopérative de la commission scolaire Eastern Townships

Puisque le Conseil est intéressé par les initiatives favorisant le rapprochement entre l'école et le marché du travail, il croit approprié de présenter le programme d'éducation coopérative de la Commission scolaire Eastern Townships de Lennoxville. Le Conseil souligne que son intention n'est pas d'ériger ce programme en modèle et fait remarquer que la Commission scolaire Eastern Townships n'est pas la seule à expérimenter des formules d'enseignement qui retiennent l'intérêt. Toutefois, il veut faire état d'une expérience pertinente afin de souligner un exemple de dynamisme local.

Le programme d'éducation coopérative de la Commission scolaire Eastern Townships a débuté en 1985. Depuis, plus de 1 000 élèves ont suivi un plan de formation établi selon les exigences de ce type d'enseignement⁷².

«Les élèves s'attendent à ce que nos écoles les préparent pour le marché du travail. Ils veulent une image réaliste de ce qui les attend quand ils se retrouvent dans le "vrai monde". Ils sont impatients de connaître l'indépendance qu'apporte le travail, mais ils comprennent en même temps leurs responsabilités⁷³».

L'éducation coopérative rend obligatoires la création et le maintien de rapports entre l'école et les milieux de travail. En outre, ces contacts font que les élèves inscrits en formation professionnelle bénéficient d'une formation pratique acquise en milieu de travail.

Le mécanisme de liaison entre les intervenants s'inscrit de la façon suivante. Le personnel de l'école (conseiller en orientation, professeur) rencontre l'étudiant afin de s'assurer de ses intérêts et de ses habiletés. Si l'étudiant répond aux critères de sélection, lesquels ont trait à ses aptitudes, ses intérêts et la qualité de son dossier académique, un enseignant se charge d'obtenir l'accord des parents et de trouver un milieu de stage. Le rôle de l'enseignant responsable ne s'arrête pas là. Il veille également à préparer un plan de formation adapté aux besoins de l'élève et de l'employeur ainsi qu'à superviser et à évaluer le stage.

Avant la tenue du stage, un cours de «Préparation à l'emploi» est donné aux étudiants. Ce cours de 100 heures, mis sur pied par la Commission scolaire, porte sur divers aspects du monde du travail, du marché de l'emploi et de la transition école-travail. L'attitude face au travail, les techniques de recherche d'emploi, la sécurité au travail, le syndicalisme et la planification de carrière sont quelques-uns des points soulevés lors de cet apprentissage. De plus, cet enseignement ne s'adresse pas seulement aux éventuels stagiaires. Il est obligatoire pour tous les étudiants inscrits en formation professionnelle et il est offert en option aux finissants du secteur général.

Le stage se tient sous la supervision du professeur responsable. Celui-ci peut se constituer de trois à cinq journées d'observation. Il peut également être une expérience en milieu de travail. Dans ce dernier cas, la durée moyenne des stages est de 200 heures réparties sur cinq semaines.

Le processus se termine par une évaluation menée conjointement par le professeur responsable, l'employeur participant et l'étudiant-stagiaire.

72. Commission scolaire Eastern Townships, L'éducation coopérative, bulletin d'information, novembre 1988, p. 1.

73. Idem.

Selon des intervenants chargés du fonctionnement du système, l'éducation coopérative offre plusieurs avantages à ceux qui s'y associent. Pour l'institution scolaire, ce mode d'enseignement permet de développer et de maintenir des relations avec les employeurs et la communauté et favorise, du fait même, l'adaptation du contenu des cours devant les exigences du marché. Pour les employeurs, une participation à l'éducation coopérative leur permet de contribuer à la mise à jour des cours et à la formation d'éventuels employés. Enfin, pour les étudiants, l'éducation coopérative favorise l'acquisition de compétences pratiques qui complètent la formation théorique. Dès lors, ils sont en mesure de repérer leurs compétences et capacités; ce qui contribue à rationaliser leur choix de carrière. De plus, ils profitent d'une formation individualisée qui répond davantage à leurs besoins. Finalement, ils amorcent leur entrée sur le marché du travail armés d'une perception réaliste.

Chapitre 2

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL

Une chose semble certaine, le secteur de l'enseignement professionnel au collégial est sur le point de devenir le nouveau point de mire. C'est le message que nous transmettent le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et le Conseil des collèges. En fait, pour monsieur Claude Ryan: «une fois solidement implantée, la réforme amorcée au secondaire, il faudra également envisager une réforme en profondeur de la formation professionnelle dispensée au collégial¹». Le Conseil des collèges renchérit en affirmant que la réforme au secondaire offre l'occasion de revoir les programmes d'études du collégial².

C'est dans ce contexte que l'on présente la situation collégiale concernant les stages et la concertation. Cependant, avant d'aborder ces éléments précis, il est important d'établir quelques caractéristiques qui façonnent le réseau des cégeps.

-
1. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Réflexions pour un anniversaire. Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Allocution de Claude Ryan, ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à la séance d'ouverture d'un colloque organisé par l'Institut Québécois de Recherche sur la Culture, en collaboration avec le MEQ et le MESS à l'occasion du 25^{ième} anniversaire de la création du ministère de l'Éducation, Québec, le 1^{er} novembre 1989, 34 p.
 2. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, L'harmonisation..., p. 82.

Considérations générales

Avec le temps, la mission des cégeps s'est singulièrement élargie. Ils sont devenus d'importants intervenants en matière d'éducation des adultes et de formation professionnelle de la main-d'oeuvre; ils s'impliquent dans des activités de recherche; et ils deviennent des partenaires engagés dans le milieu socio-économique de leur communauté³. Toutefois, en 1989-1990, le réseau collégial a subi des compressions budgétaires pour une onzième année consécutive⁴. Entre autres répercussions, ces coupures empêchent les établissements de renouveler les équipements utilisés lors des séances de formation pratique et rendent difficile le maintien du volume de l'effectif enseignant et non-enseignant chargé d'assurer l'enseignement et l'encadrement des étudiants.

Les cégeps ont donc tout intérêt, au même titre que les commissions scolaires, les établissements d'enseignement collégial privés et les universités, à recruter le plus de jeunes possibles afin de conserver leur budget de fonctionnement et leur nombre de postes. Cette situation provoque une véritable «course à la clientèle». Et à cet égard, les cégeps se butent à certains facteurs qui incitent les jeunes à faire d'autres choix que celui de l'enseignement professionnel offert chez eux.

Parmi ces facteurs, des observateurs soulignent la publicité faite autour de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire et l'existence de préalables à l'admission en enseignement professionnel collégial comparables à ceux exigés pour les programmes préuniversitaires en sciences. De plus, les étudiants perçoivent que le travail pouvant être exercé grâce au Diplôme d'enseignement collégial (D.E.C.) professionnel ne rend pas justice aux efforts considérables demandés tout au long des études. De surcroît, on reconnaît que l'accès aux études universitaires est difficile, voire impossible, avec un D.E.C. professionnel. D'autre part, les pressions sociales et familiales militent en faveur de l'inscription à l'université⁵ alors que le réseau des collèges privés est en pleine expansion.

À cet effet, on remarque qu'en 1988 les collèges privés représentaient les 2/5 de l'ensemble des institutions d'enseignement collégial⁶. Les collèges privés recrutent une partie importante de la clientèle parce qu'ils affirment pouvoir offrir les solutions aux problèmes exprimés par celle-ci. Ils sont actifs dans le domaine des relations avec les milieux de travail, souples concernant l'organisation de l'enseignement et désireux de trouver du travail pour leurs finissants. En outre, ces institutions n'hésitent pas à investir dans des services de placement.

Malgré tout, il demeure que le pouvoir d'attraction du cégep sur les jeunes est indéniable. Le prestige associé au Diplôme d'enseignement collégial en comparaison avec le Diplôme d'études secondaires, l'accès à une aide financière, la capacité d'être plus autonome et la flexibilité de l'horaire des cours incitent le jeune intéressé à acquérir une formation professionnelle à s'inscrire au cégep. Et cela, d'autant plus qu'avec les modifications apportées par la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, le nombre d'années de scolarité exigées pour l'obtention d'un Diplôme collégial apparaît plus accessible. De plus, actuellement, les constituantes du réseau public rivalisent d'adresse afin d'assouplir leurs

3. *Ibid.*, p. 12.

4. Lia Lévesque, «Les cégeps crient famine», *Le Devoir*, 10 mars 1989, p. 4.

5. Luce Goerlach, *La formation professionnelle dans les cégeps*, Document de travail, p. 3.

6. Confédération des Syndicats Nationaux et al., *Les cégeps ont-ils un avenir?*, Montréal, Éditions du Boréal, 1988, p. 58.

programmes d'études, de s'ouvrir davantage au bassin de clientèle susceptible de s'inscrire à l'éducation aux adultes et de trouver des moyens permettant aux jeunes de passer plus facilement du secondaire au collégial.

Mais ce pouvoir d'attraction conjugué à la «course à la clientèle» paraissent exacerber le phénomène du décrochage au collégial:

«la moitié des cégépiens inscrits au professionnel échouent⁷»;

«... bien que la moitié des jeunes accèdent au cégep, 43 % d'entre eux en sortent sans diplôme⁸»;

«...59 % des étudiants qui s'étaient dirigés vers un programme du secteur professionnel obtiendront leur diplôme d'études collégiales comparativement à 70 % qui avaient déjà opté pour un programme du secteur général⁹».

En guise d'explication, les recherches font état de la «charge de travail de l'étudiant du secteur professionnel¹⁰» qui est amplifiée par un rythme d'apprentissage accéléré et un volume important de travaux personnels¹¹. S'ajoutent le désintéressement pour les cours obligatoires et supplémentaires causé par la somme d'énergies consacrées aux cours de spécialisation et la place importante et grandissante que prend le travail rémunéré dans les activités des cégépiens¹².

Par ailleurs, certains propos font état du manque de capacités intellectuelles et de travail des étudiants qui arrivent du secondaire.

7. Jean Blouin, «S.O.S. métiers. Vingt-cinq ans de réforme ont mené l'enseignement professionnel à un cul-de-sac», L'actualité, novembre 1988, p. 98.

8. Jean Robitaille, «Meilleure accessibilité au cégep et à l'université. Mais mieux vaut toujours être riche», Vie ouvrière, décembre 1988, p. 14.

9. Goerlach, op.cit., p. 10.

10. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Huitième rapport annuel 1986-1987, Québec, Les Publications du Québec, 1988, p. 37.

11. Goerlach, op.cit., p. 10.

12. Idem.

Quelques chiffres et des stages

En 1988-1989, le réseau de l'enseignement collégial était constitué de 44 cégeps, 27 collèges privés reconnus par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et 11 établissements publics d'enseignement relevant d'autres ministères que le MESS¹³.

Ce réseau offre la possibilité aux étudiants de s'inscrire à 7 programmes de formation générale¹⁴ et à 423 programmes de formation professionnelle. Parmi ces derniers, 133 aboutissent à l'obtention d'un Diplôme d'enseignement collégial professionnel (D.E.C.), 67 à un Certificat d'études collégiales (C.E.C.), 23 à un Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (D.P.E.C.)¹⁵ et près de 200 à une Attestation d'études collégiales (A.E.C.)¹⁶.

Le D.E.C. professionnel s'obtient après trois années d'études à temps complet. Le C.E.C. s'étend sur quatre sessions et est accessible aux étudiants qui ont interrompu leurs études pendant au moins deux sessions consécutives. Le D.P.E.C., pour sa part, vise au perfectionnement professionnel de personnes possédant déjà un D.E.C. professionnel ou un C.E.C.¹⁷. Enfin, l'A.E.C. vient sanctionner une formation spécialisée de courte durée se donnant pendant un ou deux trimestres. L'A.E.C. est offerte aux personnes qui sont sur le marché du travail et à celles voulant l'intégrer ou le réintégrer et qui ont besoin, à cet effet, d'un type de formation bien précis¹⁸.

Les tableaux 4 et 5 font le point sur les caractéristiques de la clientèle du réseau collégial.

-
13. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial et les établissements qui les offrent, 1988-1989, Québec, 1988, 18 p.
 14. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1987-1988, 1. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales, Québec, 1987, pp. 1-82.
 15. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial et les établissements qui les offrent, 1988-1989, Québec, 1988, 18 p.
Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989, 2. Programmes de certificat d'études collégiales, Québec, 1988, pp. 2-9.
Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989, 3. Programmes de diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial, Québec, 1988, pp. 3-9.
 16. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Les cégeps et l'enseignement collégial au Québec, Québec, Les Publications du Québec, 1988, p. 23.
 17. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, L.R.Q., c. C-29, a. 18, Québec, 1984, pp. 17-26.
 18. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Les cégeps et ..., p. 23.

Tableau 4. Répartition des inscriptions à temps complet et partiel, des secteurs régulier et des adultes, selon les types de formation et d'établissement d'enseignement, clientèle totale et âgée de moins de 30 ans, automne 1987¹⁹.

	TYPES DE FORMATION				
	Générale	Professionnelle	Hors programme	Indéterminée	Total
CÉGÉPS					
• 29 ans et -	74 553	68 561	19 327	8 863	171 304
• Total	79 375	81 381	41 214	12 013	213 983
COLLÈGES PRIVÉS					
• 29 ans et -	10 693	8 405	87	4 165	23 350
• Total	12 612	11 319	214	6 497	30 642
ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX					
• 29 ans et -	143	1 371	-	11	1 525
• Total	143	1 417	-	13	1 573
TOTAL					
• 29 ans et -	85 389	78 337	19 414	13 039	196 179
• Total	92 130	94 117	41 428	18 523	246 198

19. Source: Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

Tableau 5. Les inscriptions au réseau collégial selon le type de diplomation pour les secteurs régulier et des adultes et les catégories d'établissement d'enseignement, automne 1988²⁰.

	D.E.C.	C.E.C.	D.P.E.C.	A.E.C.	Autres
CÉGÉPS					
• régulier, temps complet	129 247	31	10	146	1 176
• régulier, temps partiel	3 575	20	-	11	318
• adultes, temps complet	1 119	1 517	-	1 666	2 004
• adultes, temps partiel	13 927	2 125	234	9 957	38 888
COLLÈGES PRIVÉS					
• régulier, temps complet	18 087	413	-	1 319	38
• régulier, temps partiel	190	1	-	-	7
• adultes, temps complet	172	1 094	-	476	-
• adultes, temps partiel	1 902	446	-	87	268
ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX					
• régulier, temps complet	1 503	-	-	-	-
• régulier, temps partiel	26	-	-	-	-
• adultes, temps complet	-	-	-	-	-
• adultes, temps partiel	-	-	-	-	-

D.E.C.: Diplôme d'enseignement collégial.

C.E.C.: Certificat d'études collégiales.

D.P.E.C.: Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

A.E.C.: Attestation d'études collégiales.

20. Source: Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).

Ces données indiquent que le réseau collégial regroupait environ 240 000 étudiants pour les années 1987-1988 et 1988-1989 et que 80 % d'entre eux étaient âgés de 29 ans et moins. La clientèle des 29 ans et moins s'inscrit dans le réseau public dans une proportion de près de 85 % et choisit de façon presque égale la formation générale et la formation professionnelle. Il y aurait donc aux environs de 100 000 jeunes inscrits en formation professionnelle dans le réseau collégial et la grande majorité de ceux-ci serait aux études dans les établissements du secteur public.

Concernant la formule de stages en milieu de travail, les consultations ont permis de construire le tableau 6²¹.

21. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Programmes de formation professionnelle...

Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989. 2. Programmes de certificat..., pp. 2-9.

Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989. 3. Programmes de diplôme..., pp. 3-9.

À ces références s'ajoutent les résultats d'une recherche menée au Conseil des collèges.

Tableau 6. Les programmes de formation professionnelle dans le réseau des cégeps publics et leurs stages, 1988-1989.

Programmes sanctions et familles	Nombre de programmes	Programmes avec stages	Stages en milieu de travail
D.E.C.			
• techniques biologiques	41	19	16
• techniques physiques	46	21	16
• techniques humaines	9	8	6
• techniques administratives	16	4	4
• arts	21	-	-
Total	133	52	42
C.E.C. *			
• techniques biologiques	8	3	
• techniques physiques	35	2	
• techniques humaines	9	9	
• techniques administratives	15	1	
• arts	-	-	
Total	67	15	
D.P.E.C. *			
• techniques biologiques	13	3	
• techniques physique	6	1	
• techniques humaines	4	-	
• techniques administratives	-	-	
• arts	-	-	
Total	23	4	
TOTAL	223	71	

* Nous n'avons pas les données concernant les stages en milieu de travail pour les programmes de C.E.C. et de D.P.E.C.

Les données recueillies par le Conseil des collèges font état que 39,1 % des programmes professionnels appartenant à la filière du D.E.C. comportent un stage comme composante de l'ensemble des activités de formation. Les proportions s'établissent à 22,4 % lorsqu'on prend connaissance de la situation au C.E.C. et à 17,4 % au D.P.E.C. Ces chiffres suggèrent qu'il y a une hausse des activités de stage par rapport à la situation prévalant en 1984-1985. En effet, une étude menée par le Conseil des collèges en 1986 révélait que 40 programmes collégiaux possédaient une activité de stage lors de cette année scolaire²². En 1988-1989, on en compte 52 au D.E.C. seulement.

Bien qu'il soit difficile d'évaluer précisément le nombre d'étudiants ayant effectué un stage en 1988-1989, signalons que l'étude réalisée en 1986 mentionne que 13 000 cégépiens ont fait un stage en milieu de travail en 1983-1984²³. On peut donc supposer que ce nombre doit être à tout le moins équivalent actuellement.

Si le Conseil ne peut être plus précis en ce qui concerne les stages offerts aux étudiants inscrits en formation professionnelle dans les cégeps, et à plus forte raison dans l'ensemble du réseau collégial (cégeps et collèges privés), c'est que le contexte s'apparente au secondaire. L'instauration et le maintien de stages en milieu de travail ne font l'objet d'aucune politique et d'aucun intérêt particulier. Tout fonctionne selon la volonté d'un département ou d'un professeur prêt à prendre en main cette dimension de la formation offerte aux étudiants.

«L'organisation et la réussite des stages reposent donc sur un travail quasi bénévole de professeurs ou de professionnels en milieu de travail convaincus de l'importance d'un stage dans la formation professionnelle. La répartition des tâches du coordonnateur et du superviseur de stage ne repose sur aucune étude réelle et elle varie bien souvent selon le collège et le programme. À long terme, on ne peut compter sur un tel mode de fonctionnement²⁴».

22. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, La richesse éducative des stages. Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels, Québec, 1986, 2^e page de l'avant-propos.

23. Idem.

24. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, op. cit., p. 138.

Les mécanismes de concertation et les relations entre les cégeps et le monde du travail

Les observations concernant les mécanismes de concertation et les relations cégeps-monde du travail mènent aux mêmes conclusions que celles apparaissant dans l'étude de Danièle Remy-Lamarche.

«...les informations que notre étude nous a permis de colliger ont démontré que peu de cégeps entretiennent des relations suivies avec les représentants des milieux de stage [...]. Quand des liens existent, ils ne se concrétisent pas nécessairement au même niveau de qualité pour tous les départements d'un établissement. D'ailleurs, nous ne sommes pas les premiers à faire un tel constat:

"Dans l'ensemble, les relations cégep-milieu sont perçues comme étant plutôt insuffisantes, malgré le discours d'intentions maintes fois réaffirmé sur la dimension et le rôle communautaire que pourrait jouer le cégep. [...] Très peu de cégeps se sont effectivement dotés de structures particulières pour mieux accueillir et connaître les besoins du milieu et y répondre de manière efficace"²⁵.

Le réseau des cégeps n'évolue quand même pas en vase clos. Ainsi, le collégial est engagé dans le processus d'harmonisation avec l'enseignement secondaire par le biais de la participation aux travaux d'un comité interministériel MEQ-MESS chargé d'étudier les questions relatives à la formation professionnelle, de même que par sa présence au sein du CLECES. De plus, un bon nombre de programmes de formation professionnelle sont composés d'un stage en milieu de travail.

D'autres éléments contribuent ou peuvent contribuer à l'ouverture des cégeps sur leur milieu et à la création de relations avec leurs partenaires gouvernementaux et du monde du travail.

À cet égard, les cégeps et les universités se retrouvent sous la responsabilité du même ministère: le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). Bien que l'on pourrait penser que cela facilite l'établissement de relations et permet une planification basée sur la complémentarité des deux ordres d'enseignement, il reste que ces possibilités demeurent peu exploitées²⁶.

Par ailleurs, au sein du MESS, c'est la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) qui gère le réseau des cégeps. La DGEC participe aux consultations visant l'ajustement des formations professionnelles du secondaire et du collégial et supervise l'évaluation de même que l'élaboration des programmes d'études collégiaux. De plus, la DGEC veille à la mise au point des programmes de perfectionnement et de recyclage des enseignants et est fortement impliquée dans le domaine de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. D'autre part, elle est appelée à participer aux comités interministériels et intergouvernementaux chargés de coordonner la gestion des programmes d'intervention. Ces comités regroupent des intervenants venant du MMSRFP et d'Emploi et Immigration Canada²⁷.

25. Danièle Remy-Lamarche, *op.cit.*, p. 101.

L'auteure tire sa citation de l'ouvrage de René Lapierre, La relation cégep-milieu: entre le discours et la réalité, produit au Conseil des collèges en 1983 et se retrouvant aux pages 4 et 5.

26. Gordon A. Thom, Les collèges et instituts canadiens et leurs échanges avec les employeurs. Document d'étude, (s.l.), Conseil des Sciences du Canada, 1987, p. 15.

27. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Rapport annuel 1986-1987, Québec, Les Publications du Québec, 1988, pp. 16-21.

L'enseignement professionnel du collégial est également appelé à s'ouvrir sur l'extérieur par le biais de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. Cette commission a pour fonction d'aviser le Conseil des collèges sur toutes les questions relatives à l'enseignement professionnel et d'assurer les rapports entre le même Conseil et les organismes intéressés par l'enseignement professionnel. En outre, le Conseil des collèges peut transmettre les avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Les conférences socio-économiques régionales, les centres spécialisés, les services d'orientation scolaire et professionnelle, les comités orienteurs, les services à la collectivité, les services de placement et le programme Alternance Travail/Études concrétisent les possibilités de contact entre les établissements d'enseignement, les entreprises et la communauté.

Pour ce qui est du premier point, compte tenu de l'expertise développée par leurs ressources humaines, les cégeps jouent souvent un rôle important en tant qu'interlocuteur dans les conférences socio-économiques régionales.

Aussi, depuis le début des années 1980, les cégeps et les entreprises procèdent à la création de centres spécialisés. Ces centres sont des lieux où l'on donne des cours, où l'on fait de la recherche appliquée et où le milieu et les entreprises locales trouvent des ressources en animation, en information et en assistance technique²⁸.

Pour ce qui est de l'orientation scolaire et professionnelle, précisons qu'aucun cours ayant trait à l'orientation n'est offert systématiquement à tous les cégépiens. Par contre, les étudiants peuvent recourir aux services de conseillers en orientation. Toutefois, de sérieuses lacunes semblent miner l'efficacité des services. Ainsi, selon le Conseil des collèges, les conseillers en orientation sont trop peu nombreux et ne réussissent pas à répondre à la demande²⁹.

D'autre part, les comités orienteurs, composés de représentants du monde scolaire et d'employeurs, ont pour fonction de réviser et d'élaborer les programmes de formation. Toutefois, leur caractère ponctuel et volontaire en limite la portée.

Par ailleurs, «les services à la communauté» sont l'une des missions des cégeps. Mais cette mission ne fait pas l'objet d'une reconnaissance officielle. Il s'ensuit que ces services prennent l'importance et l'orientation que veulent bien leur accorder les directions respectives des cégeps. La tendance actuelle est de limiter les services à la communauté à l'organisation de formation sur mesure selon la demande des petites et moyennes entreprises locales, à l'offre de services d'animation et de conseil auprès de ces mêmes entreprises³⁰ et à la location de locaux et d'équipements. En fait, tout se déroule comme si l'offre de services à la collectivité doit servir à rentabiliser les activités des cégeps. La mise sur pied de mécanismes de collaboration avec les groupes communautaires ou populaires semble exclue des préoccupations actuelles, comme l'est l'organisation de services aux étudiants (stages, placement, etc.).

Finalement, les cégeps sont appelés à développer des liens avec leurs partenaires socio-économiques par le biais des services de placement et du programme Alternance Travail/Études (ATE); deux moyens qui exigent une collaboration du gouvernement fédéral.

28. Goerlach, *op. cit.*, p. 15.

29. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, *L'harmonisation...*, pp. 27-28.

30. Confédération des Syndicats Nationaux et al., *Les cégeps ont-ils un avenir ?*, Montréal, Éditions du Boréal, 1988, p. 123.

En ce qui a trait aux services de placement, force est de constater que tout ne va pas très rondement. Depuis 1985-1986, Emploi et Immigration Canada, qui finance et offre les ressources humaines affectées aux centres d'emploi, a procédé à d'importantes coupures. Cette même année, le MMSR dictait aux centres Travail-Québec de se retirer complètement des services de placement situés dans les réseaux collégial et universitaire. Ces décisions se soldent par la fermeture, dans les établissements collégiaux, des services offrant des emplois d'été et de l'aide aux finissants. Sans compter la disparition pure et simple de centres d'emploi.

Les cégeps, tout comme les écoles secondaires, peuvent se prévaloir du programme ATE pour la mise en oeuvre ou l'élargissement d'un programme d'enseignement coopératif. L'admissibilité aux subventions diffère du secondaire aux niveaux des secteurs d'activités prioritaires et de la rémunération des stagiaires. Les secteurs prioritaires du postsecondaire sont le génie, la chimie, l'informatique, les techniques d'exploitation minière, la machinerie agricole, les techniques des ressources hydrauliques et l'administration des affaires. Au secondaire, le tourisme, le secteur public, la construction et la publicité sont les secteurs qui profitent d'une attention particulière. Par ailleurs, les projets doivent obligatoirement prévoir que chaque étudiant-stagiaire a droit à une rémunération de l'employeur qui offre le stage. Au secondaire, cette mesure n'est pas obligatoire³¹.

Le projet-type, financé à l'aide du programme ATE, se déroule de la façon suivante. Les étudiants sont en classe pendant les huit premiers mois de leurs études et ont la possibilité d'assister à des séances d'orientation au travail. Suivent un stage en milieu de travail d'une durée de quatre mois puis un retour en classe pour une autre période de quatre mois. La formation professionnelle de l'étudiant se termine par un stage de travail de quatre mois qui s'effectue chez le même ou un nouvel employeur³².

Malgré tout ce qu'il laisse entrevoir, le programme ATE ne soulève qu'un intérêt mitigé. Selon la compilation effectuée par Emploi et Immigration Canada, trois projets de niveau postsecondaire (collégial et universitaire) étaient en marche au Québec en 1988-1989, ce nombre passant à six pour l'année suivante. En comparaison, au Canada, les chiffres s'établissaient respectivement à 68 et 77.

31. Canada, Emploi et Immigration Canada, communiqué du 20 avril 1989, pp. 2-3.

32. *Ibid.*, p. 3.

Le programme d'éducation coopérative du Collège Cambrian

Le Collège Cambrian est situé à Sudbury en Ontario. Bien que le système d'éducation ontarien n'est pas en tous points semblables à celui du Québec et bien que la conjoncture économique de l'Ontario présente des caractéristiques différentes de celle du Québec, l'on réfère à cette initiative dans le but de montrer ce qui peut être fait lorsque l'on parle de relations entre l'école postsecondaire et le monde du travail.

L'éducation coopérative est une forme d'enseignement organisée de façon à ce que les étudiants puissent profiter d'expériences pratiques dans leur formation professionnelle. Les périodes d'études proprement théoriques alternent avec les périodes de formation pratique en milieu de travail afin que l'intégration des deux types de connaissances se fasse harmonieusement et simultanément.

Les étudiants et les employeurs trouvent avantageux de participer à un programme d'éducation coopérative. Les étudiants jugent que l'expérience pratique, acquise dans le cadre d'un programme de formation, les avantage considérablement dans la transition entre l'école et le monde du travail. Ils acquièrent plus de maturité et de confiance; ils se créent un réseau de contacts dans le milieu de travail; ils connaissent mieux les débouchés possibles; ils ont une meilleure compréhension des éléments théoriques de leur formation; et ils connaissent le fonctionnement des équipements utilisés par les entreprises. Pour leur part, les employeurs considèrent qu'ils réduisent ainsi les coûts de recrutement et de formation associés à l'embauche de nouveaux employés; les finissants provenant de l'éducation coopérative ayant déjà une expérience pratique. Ils y trouvent aussi un moyen de satisfaire leurs besoins en matière de personnel à court terme³³.

Au Collège Cambrian, l'éducation coopérative est offerte dans onze programmes. Ces programmes offrent la possibilité d'effectuer un stage rémunéré d'environ quatre mois chez un employeur qui, pour sa part, affecte l'étudiant dans un poste de travail régulier. En ce qui le concerne, l'étudiant doit avoir réussi les préalables en termes de cours obligatoires et de séminaires préparatoires au travail. Il doit respecter le seuil fixé en ce qui a trait à la moyenne cumulative et être prêt à défrayer les frais de participation.

Tout le système est géré conjointement par le Centre d'éducation coopérative et le Centre de placement et planification de carrières du collège. Le Centre d'éducation coopérative tient le rôle d'agent de liaison entre le collège, les étudiants et les employeurs qui veulent ou qui participent à un programme d'éducation coopérative. Dans les faits, il s'occupe de promouvoir le programme chez les employeurs, d'administrer les séminaires préparatoires aux périodes de travail, de faire le lien entre les étudiants et les employeurs (entrevues) et d'évaluer la formation reçue. Le Centre de placement et planification de carrières complète le travail accompli en facilitant l'obtention d'un emploi. En outre, les services de placement offerts par le Centre de placement et planification de carrières sont accessibles à tous les étudiants du collège.

En fait, le Centre de placement organise des présentations en classe portant sur les techniques de recherche d'emploi. Il offre des services de placement complétés par l'accès à un centre de documentation et à l'expertise d'orienteurs scolaires et professionnels. Le centre de documentation regroupe l'information concernant les employeurs de la région et rend disponible des données portant sur les besoins des employeurs et les performances antérieures en terme de placement. Ces données sont colligées et préparées par le personnel du centre. De plus, le Centre offre ses services de placement aux anciens du collège, organise des journées-contacts avec les employeurs et est impliqué dans des activités de concertation entre le collège

33. Collège Cambrian, Centre d'éducation coopérative, L'éducation coopérative, Sudbury, dépliant.

et le milieu socio-économique. À ce titre, il assiste aux travaux du Comité consultatif du collège et aux réunions entre employeurs, étudiants et anciens étudiants.

Le Comité consultatif, composé d'employeurs, d'anciens étudiants et de responsables académiques, se réunit deux fois l'an dans le but de voir au réajustement des programmes de formation professionnelle. Le temps alloué pour concrétiser tout changement est de six mois.

Par ailleurs, les réunions entre employeurs, étudiants et anciens étudiants se tiennent une fois l'an et portent sur les questions relatives à la formation professionnelle. Ils peuvent soumettre des recommandations à la direction du collège.

Toute cette organisation aide le collège à afficher un taux de placement de ses finissants d'environ 95 %, six mois après la fin de leurs études.

Chapitre 3

LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UNIVERSITÉ

Pour quelles raisons fait-on intervenir le monde universitaire lorsqu'il est question de formation professionnelle. Officiellement, les autorités universitaires sont d'avis que seuls les programmes d'études menant à un diplôme permettant d'exercer une profession dont l'accès et l'exercice sont régis par une corporation professionnelle relèvent de la formation professionnelle. En fait, le Conseil réagit à cette conception en élargissant le champ de la formation professionnelle universitaire à l'ensemble des programmes d'études. Il justifie sa position par le fait qu'il reconnaît en chaque programme une voie menant à l'exercice d'une profession, que celle-ci soit réglementée ou non. De plus, pour le Conseil, les programmes d'études universitaires sont terminaux au sens qu'ils donnent accès au marché du travail.

Une conception particulière de la formation professionnelle

Le Conseil des Universités relie les difficultés affectant le domaine de la formation professionnelle universitaire à l'absence ou à l'imprécision d'une politique générale interne identifiant le rôle de l'enseignement de premier cycle par rapport à la formation permettant d'exercer une profession¹. En fait, tout découle du rôle social de l'institution universitaire.

«L'université est une institution sociale dont la mission spécifique est la transmission et l'accroissement du haut savoir»².

L'université se donne le mandat, au premier cycle du moins, de fournir aux étudiants les bases théoriques et une culture générale qui créent un potentiel utilisable professionnellement. C'est sur la formation de base avancée que se situe donc l'intérêt particulier de l'université. Elle n'est pas responsable de la formation pratique. Son objectif est de rendre à la société un professionnel maîtrisant la science de sa profession mais «il dépasse son mandat de lui procurer le niveau de compétence et le degré d'autonomie que seule l'expérience peut lui permettre d'acquérir³».

Sacrifier la culture générale et la formation fondamentale mène hâtivement l'étudiant vers une spécialisation trop poussée. Le premier cycle doit être consacré à la formation initiale. Cette formation qui a pour objectif de compléter la culture générale et la compréhension des théories fondamentales en fournissant les outils de base: esprit de synthèse, jugement critique, autonomie de pensée, créativité, facultés d'adaptation, de dialogue et de polyvalence⁴.

Afin de mieux présenter la position des universités concernant la formation professionnelle, on expose le point de vue de l'Université Laval. D'après les recherches documentaires et les personnes rencontrées en entrevue, l'avis des autorités de cette université est représentatif.

L'Université Laval reconnaît trois étapes à travers lesquelles s'effectue l'acquisition d'une formation professionnelle complète. La première correspond à la formation se donnant au premier cycle. À ce niveau, l'université est la seule responsable de l'administration et de l'organisation de l'enseignement et rien ne justifie un partage des responsabilités. La formation initiale représente ce qu'elle a de plus original et de plus caractéristique à offrir.

Par contre, la deuxième phase est sous l'entière responsabilité de l'employeur ou de la corporation professionnelle. C'est l'initiation et l'intégration du diplômé au marché du travail, cette période correspondant aux premières années de pratique professionnelle.

Ces deux étapes précèdent celle de la formation continue, la seule qui demande une concertation et un partage des responsabilités. Dans cette optique, les activités de

1. Québec (Gouvernement), Conseil des Universités, Avis du Conseil des Universités au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle, Sainte-Foy, 1984, p. 19.

2. Philippe Dupuis et Jean-François Dion, La formation pratique en milieu universitaire, Université de Montréal, 1982, p. 114.

Les auteurs font référence à la position de la Commission d'étude sur les universités.
Les soulignés sont des auteurs.

3. Ibid., p. 131.

4. Université Laval, Groupe de travail sur la formation pratique et professionnelle, La formation pratique dans les programmes de formation professionnelle, Université Laval, 1980, p. 4.

perfectionnement et de recyclage doivent se tenir sous l'égide de l'université, de l'employeur et de la corporation professionnelle afin que les besoins de chacun trouvent à s'exprimer⁵.

L'université s'arroge tous les pouvoirs et tous les droits lorsqu'il est question de former les étudiants inscrits au premier cycle. Conséquemment, cette indépendance par rapport aux impératifs, ou tout simplement aux réalités, du marché du travail se transpose en une autonomie entre les universités et les départements.

«La personnalité propre de chacun des établissements du réseau, l'autonomie qui leur est reconnue au plan des objectifs comme du choix des moyens de les atteindre, constituent aussi des réponses à l'interrogation sur les causes de la variabilité dans leurs modes de formation. Il n'y a pas eu semble-t-il de cadre ou de politique uniforme de la formation professionnelle entre les établissements, ni dans un même établissement⁶».

Par conséquent, il existe une diversité de conceptions et d'intérêts par rapport à la formation professionnelle. Encore une fois, il semble que l'opinion exprimée par le Groupe de travail de l'Université Laval reflète bien la tendance.

Comme l'université prend totalement en charge l'organisation de l'enseignement de premier cycle, on ne peut justifier qu'une composante des activités de formation fassent appel à des compétences qui se situent à l'extérieur de l'institution. Dès lors, et lorsque des éléments de formation pratique sont jugés indispensables au maintien de la qualité du programme, l'avis exposé par le Groupe de travail de l'Université Laval est qu'il vaille mieux repenser les formules pédagogiques de façon à lier théorie et pratique à l'université même. La formation professionnelle et la formation pratique données par l'université se modèlent donc en conformité avec cet impératif.

«Dans le cadre d'une formation scientifique, l'université n'a pas à conférer à l'étudiant l'expérience qui doit normalement s'acquérir par la pratique et par la confrontation quotidienne à des problèmes concrets et divers. Elle doit donc éviter de prolonger indûment les activités de formation proprement pratique et verser dans l'entraînement ("training") professionnel⁷».

Concrètement, le Groupe de travail de l'Université Laval demande que les éléments de formation pratique soient regroupés de façon à constituer un sous-programme. Cette partie du programme d'études qui fonctionnerait selon les objectifs de la formation initiale et la disponibilité des ressources universitaires, ne pourrait toutefois pas excéder 15 % de l'ensemble des activités⁸. Plus précisément,

«À la manière d'un programme de formation, ce sous-programme comprendrait un ensemble cohérent d'activités d'enseignement et d'étude visant une mise en situation réelle ou simulée de l'étudiant. Ces activités correspondraient aux stages, aux visites académiques, aux travaux sur le terrain et à certains laboratoires ayant pour objectif la simulation de situations concrètes ou le jeu de rôles. Elles se distingueraient d'autres activités pédagogiques connexes qui ont pour principal objectif l'illustration et l'application de concepts ou l'initiation à des méthodes⁹».

5. *Ibid.*, pp. 21-22.

6. Québec (Gouvernement), Conseil des Universités, Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, Annexe p. 33.

7. Université Laval, op.cit., pp. 28-29.

8. *Ibid.*, pp. 33-34.

9. *Ibid.*, p. 33.

Les lignes directrices sur lesquelles évoluent la formation professionnelle ne peuvent être plus clairement établies: l'université règne sur un système d'éducation dont la priorité absolue est de transmettre une formation théorique. Rarement est-il question d'établir un contact avec des représentants du monde du travail.

Les stages

«En somme, si nous attachons une attention particulière aux stages, c'est qu'ils constituent souvent une des activités d'enseignement et d'étude les plus coûteuses. [...] De plus, les stages constituent l'activité la plus sérieusement remise en cause dans le contexte des interrogations soulevées dans le présent document. C'est en effet une des activités privilégiées par l'ensemble des intervenants externes à l'Université dans la formation professionnelle et qui, à ce titre, pose le plus de questions, à savoir notamment si elle correspond aux objectifs que devrait poursuivre l'Université à la première étape de la formation¹⁰».

Puisque la formation professionnelle intègre des éléments de formation pratique que dans des cas de nécessité absolue, on s'attend à ce que la place accordée aux stages en milieu de travail soit réduite à sa plus simple expression. La citation qui précède fait état d'une politique adoptée par l'Université Laval au début des années 1980. En fait, le Groupe de travail conclut ainsi après avoir démontré que les stages surchargent les ressources humaines, financières et physiques de l'Université tout en ne respectant pas les objectifs globaux visés par la formation initiale¹¹.

En fait, même si les «intervenants externes à l'Université» considèrent que le stage représente la meilleure façon d'assurer la formation pratique, l'université le limite à être l'alternative ultime en cas d'impossibilité à implanter d'autres formes d'enseignement pratique dans un programme d'études.

«Un programme ne devrait donc avoir recours à un stage qu'après avoir examiné l'ensemble des activités qui le compose afin de déterminer si celles-ci ne permettent pas d'atteindre en partie ou en totalité les objectifs que vise le stage. De plus, les solutions de rechange "in situ" devraient être examinées avant d'utiliser le stage dans un programme¹²».

Conséquemment, l'Université Laval en est arrivée à élaborer des critères de maintien ou de création de stages. Les deux plus importants d'entre eux ont trait au type de relation occasionné par l'exercice de la profession et au degré d'autonomie nécessaire au diplômé¹³. Ainsi, l'Université considère que la création ou le maintien de stages est à envisager lorsqu'un professionnel est appelé à entrer en relation directe avec des personnes qu'il doit aider ou soutenir. Dans ce cas, la proportion du programme réservée aux stages devrait avoisiner les 15 %. De plus, l'Université accepte la tenue du stage à condition qu'un encadrement suffisant soit assuré par le milieu professionnel¹⁴.

Il résulte de cette orientation que les stages viennent de traditions plus ou moins claires. D'ailleurs, Philippe Dupuis et Jean-François Dion soulignent que les stages s'organisent à la

10. Université Laval, *op.cit.*, pp. 35-36.

11. *Ibid.*, p. 35.

12. Philippe Dupuis et Jean-François Dion, *op.cit.*, pp. 82-83.

Les auteurs font référence à la position prise par le Vice-rectorat à la recherche de l'Université Laval en 1978 dans le document Dossiers d'information sur les stages, en page 15.

13. Université Laval, Conseil de l'Université Laval, Rapport du comité sur les stages. Rapport présenté au Vice-recteur aux études, Université Laval, 1989, pp. 24-25.

14. *Ibid.*, pp. 26-28.

suite des initiatives d'un professeur, d'un directeur de département ou restent établis à la suite de la tenue d'une expérience dans le milieu¹⁵.

Par ailleurs, à l'instar de la situation régnant dans les deux autres ordres d'enseignement, il n'y a pas d'intérêt généralisé pour la question des stages. De plus, l'autonomie dévolue aux établissements universitaires et, par delà, aux départements, rend difficile, voire impossible, l'opération visant à faire état de la situation - au niveau quantitatif - pour l'ensemble du système.

En 1980, le Conseil des Universités évaluait à «environ 5 % la part de la formation effectuée en stages sur la part globale des activités de formation offerte annuellement par les universités du Québec¹⁶». Cet organisme continuait en mentionnant qu'il était «raisonnable de penser qu'environ 15 % de la clientèle universitaire effectue chaque année des stages¹⁷».

Plus spécifiquement, l'Université Laval, qui offrait 4 450 cours de premier cycle en 1986-1987, répertoriait 233 cours comportant un stage dans leur formule pédagogique. Le tableau 7, tout en indiquant que 181 de ces cours se sont effectivement donnés durant cette année, dresse un portrait de la situation.

15. *Ibid.*, p. 7.

16. Québec (Gouvernement), Conseil des Universités, *Avis préliminaire...*, Annexe p. 27.

17. *Idem.*

Tableau 7. Nombre d'inscriptions aux cours offerts et comportant des stages au premier cycle, Université Laval, 1986-1987¹⁸.

DISCIPLINES OU CHAMPS D'ÉTUDES	Nombre de cours	Nombre d'inscriptions
SCIENCES DE L'ÉDUCATION		
• Administration et politiques scolaires	4	13
• Counseling et orientation	6	433
• Didactique	12	1 245
• Éducation physique	12	265
• Psychopédagogie	3	84
• Techniques de l'enseignement	2	17
Sous-total	39	2 057
SCIENCES DE LA SANTÉ ET SERVICE SOCIAL		
• Diététique	10	498
• Médecine	51	1 611
• Médecine dentaire	28	963
• Pharmacie	1	90
• Physiothérapie	7	252
• Sciences infirmières	6	356
- Ergothérapie	6	214
• Service social	2	209
Sous-total	111	4 193
AUTRES		
• Architecture	1	36
• Arts	5	133
- Enseignement des arts visuels	2	57
- Lettres	3	84
• Sciences de l'agriculture et de l'alimentation	6	152
• Sciences sociales	6	70
• Théologie	8	101
Sous-total	31	633
TOTAL	181	6 883

18. Université Laval, Conseil de l'Université Laval, *Rapport du comité...*, p. 18.

Les auteurs du rapport signalent que le stage est une activité importante dans les programmes des sciences de la santé, de service social et des sciences de l'éducation. En sciences de la santé et en service social, tous les étudiants font un stage alors que tous ont la possibilité d'en faire en sciences de l'éducation.

Selon la même compilation, il appert que 4,1 % des cours de premier cycle existant en 1986-1987 étaient composés d'un stage. Par ailleurs, le nombre relativement peu élevé de cours offrant un stage a permis de totaliser 6 883 inscriptions. Toutefois, en raison de la concentration disciplinaire des cours, il est difficile d'établir le nombre de stagiaires. On suppose que plusieurs d'entre eux devaient être inscrits à plus d'un cours offrant la possibilité de participer à un stage.

Finalement, afin d'arrêter un ordre de grandeur, le tableau 8 présente la situation à l'Université du Québec à Montréal. Il démontre 5 187 inscriptions aux stages de premier cycle en 1987-1988. Toutes proportions gardées, cela correspond au bilan de l'Université Laval.

Tableau 8. Le nombre de programmes d'études composés d'un stage et le nombre de stagiaires selon le cycle, le type de diplôme et la famille de disciplines, Université du Québec à Montréal, 1987-1988 ¹⁹.

Cycles	Diplômes • Familles	Programmes	Programmes avec stages	Stagiaires
1 ^{er} CYCLE		115	48	5 187
	<i>Baccalauréat</i>	52	36	4 422
	• Sciences humaines	16	10	695
	• Formation des maîtres	7	7	2 228
	• Sciences de la gestion	5	3	391
	• Arts	7	7	290
	• Lettres	6	4	497
	• Sciences	11	5	321
	<i>Certificat</i>	63	12	765
	• Sciences humaines	9	1	36
	• Formation des maîtres	12	4	530
	• Sciences de la gestion	13	0	0
• Arts	4	0	0	
• Lettres	11	4	46	
• Sciences	14	3	153	
2 ^e CYCLE		35	12	255
	<i>Maîtrise</i>	31	11	
	<i>Diplôme de 2^e cycle</i>	4	1	
3 ^e CYCLE	<i>Doctorat</i>	14	1	37
TOTAL		164	61	5 479

19. Sources: Service de la formation externe et des stages de l'UQAM.

Université du Québec, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec, *Université du Québec 1988-1989. Annuaire*. Québec, 1988, p. 31.

Les mécanismes de concertation et les relations entre les universités et le monde du travail

Les relations entre les autorités universitaires et les intervenants gravitant autour des activités du réseau des universités sont généralement marquées par le «dirigisme». En effet, l'université ne reconnaît, au mieux, qu'un rôle consultatif aux représentants du monde du travail, aux responsables des corporations professionnelles et aux agents gouvernementaux. De fait, l'université s'attend à ce que ces instances soient à son service et lui laissent l'entière responsabilité quant à l'organisation et la finalité des activités d'enseignement.

Les relations avec le monde du travail s'établissent par le biais des stages offerts aux étudiants, des activités de recherche et des services de placement. De plus, l'établissement de critères de diplomation, la détermination des objectifs et des formules pédagogiques de certains programmes d'études favorisent le contact entre l'université et les corporations professionnelles. Enfin, c'est par l'entremise d'Emploi et Immigration Canada que s'organisent les services de placement et l'accessibilité au programme Alternance Travail/Études.

Par ailleurs, l'autonomie des universités les entraîne à rester en marge des préoccupations manifestées par les deux autres ordres d'enseignement, et ce, même si elles sont, avec les cégeps, sous l'égide du même ministère. Par contre, l'établissement de consensus interuniversitaires semble guider les orientations et activités de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Un organisme voué à l'établissement d'une concertation et d'une coopération entre les universités et entre celles-ci et les différents organismes gouvernementaux. De même, le Conseil des Universités peut, à certains égards, agir comme un organisme favorisant une meilleure coordination entre les éléments du réseau universitaire.

Les échanges entre l'université et le monde du travail sont souvent, mais non exclusivement, unidirectionnels. Lorsque l'on organise des stages pour les étudiants, le milieu de travail doit fournir le poste et l'expertise d'un superviseur qui, par ailleurs, doit laisser la gestion, la coordination et l'évaluation du projet à un professeur ou un coordonnateur issu du milieu universitaire. Par contre, des échanges plus équitables se développent au niveau de la recherche.

D'un autre côté, les services de placement et l'accès au programme Alternance Travail/Études peuvent offrir la possibilité à l'université de s'ouvrir sur son environnement socio-économique. Toutefois, les services de placement des universités sont aux prises avec les mêmes coupures affectant les services du collégial. Néanmoins, à l'image des cégeps, elles ne font rien qui vaille pour prendre la relève ou l'initiative. À cet égard, quelques expériences prometteuses (le Comité consultatif sur le placement étudiant de l'Université Laval, le service de placement de l'École des Hautes Études Commerciales, etc.) confirment la règle. Pour ce qui est du programme Alternance Travail/Études d'Emploi et Immigration Canada, l'on y a fort peu recours. En effet, le nombre de projets postsecondaires québécois s'élevait à trois en 1988-1989 et à six en 1989-1990. Une explication à ce phénomène: l'objectif du programme, soit la création ou le maintien de programmes d'enseignement coopératif, ne correspond pas aux priorités établies par les universités québécoises.

C'est au niveau des programmes d'études spécifiquement reconnus comme professionnels qu'il semble y avoir le plus de contacts entre l'université et des agents externes. Cependant, les relations se révèlent problématiques. En fait, les corporations professionnelles et l'université

donnent l'impression d'être des antagonistes. Chacun réclame la responsabilité ultime quant à l'organisation de la formation professionnelle donnée à l'université. Les professionnels membres des corporations se méfient de la capacité de l'université à préparer adéquatement à la pratique professionnelle et, conséquemment, exigent de contribuer à la détermination du contenu des cours, des formules d'enseignement théorique et pratique et des processus d'évaluation. Leur leitmotiv est la protection du public. L'optique des enseignants universitaires est toute autre. Pour eux, le réel objectif des corporations est d'infléchir la formation professionnelle offerte à l'université selon leurs intérêts. En plus de menacer l'autonomie universitaire et départementale, ces corporations voudraient substituer l'acquisition d'une formation fondamentale au profit d'une formation ultraspécialisée. Pour les professeurs, l'effet recherché par ces agents externes est le maintien ou l'accroissement du prestige de la profession par l'élévation du contingentement et des standards reliés à la pratique.

«Historiquement les modes d'intervention des corporations dans la formation au Québec furent nombreux, allant de l'école professionnelle sous l'autorité exclusive de la corporation à l'intégration complète des activités de formation à l'université. Aujourd'hui, à l'exception de l'École du Barreau, la formation professionnelle est généralement offerte par l'université. L'influence des corporations professionnelles s'exerce néanmoins grâce à divers mécanismes formels et informels.

Les mécanismes formels sont au nombre de trois: les comités de la formation professionnelle, les conditions supplémentaires imposées par les corporations comme conditions préalables à l'exercice d'une profession et les mécanismes d'accréditation des programmes par leur association à de grands organismes d'évaluation nationaux et internationaux²⁰».

L'ambiguïté origine du fait que l'université doit transmettre la formation de base et accorder le diplôme aux étudiants qui répondent aux objectifs du programme et qui, de ce fait, peuvent exercer une profession. Pour leur part, les corporations professionnelles doivent veiller à la compétence de leurs membres.

En fait, le mandat universitaire, tel qu'interprété par l'université elle-même, se heurte au pouvoir reconnu aux corporations par le Code des professions. Le cadre juridique instauré en 1973²¹, tout en reconnaissant certains pouvoirs aux corporations, tentait implicitement d'établir un mode de collaboration entre l'université et les associations. En permettant aux corporations d'émettre des certificats et permis d'exercice, de réglementer les activités des membres, de voir à la formation continue et au perfectionnement, d'agir comme surveillantes et conseillères en ce qui a trait à la formation initiale, et d'exiger des conditions supplémentaires au diplôme comme critères de remise d'un permis²², le Code des professions leur reconnaissait «une participation à l'élaboration et à la réévaluation des programmes de formation²³». Mais la relation ainsi établie s'est dégénérée rapidement. Les corporations ont tendance à demander des réaménagements importants en ce qui touche la formation pratique et les stages, ce qui, pour l'université, remet en cause l'importance de la formation initiale, sa chasse gardée. Le débat continue.

Enfin, on peut conclure que la nature des relations entre l'université et les «intervenants externes» est caractérisée par la constante recherche et protection de l'autonomie universitaire.

20. Philippe Dupuis et Jean-François Dion, *op.cit.*, p. 122.

21. Québec (Gouvernement), Conseil des Universités, *Avis du Conseil des Universités...*, p. 6.

22. *Ibid.*, p. 7.

23. Université Laval, Groupe de travail sur la formation pratique et professionnelle, *op.cit.*, p. 8.

Le régime coopératif de l'Université de Sherbrooke

«L'enseignement coopératif est une méthode pédagogique selon laquelle la science acquise en faculté et l'expérience acquise en stage dirigé sont intégrées et coordonnées dans le but de développer et d'enrichir la personnalité de l'étudiant tant sur le plan humain que professionnel. Le stage est alors une composante de pleins titres du programme académique. L'institution exige que l'étudiant complète un nombre minimum de stages selon des normes définies de rendement²⁴».

Instauré en 1966²⁵, le régime coopératif de l'Université de Sherbrooke est la solution préconisée par cette institution devant les problèmes d'intégration professionnelle rencontrés par les nouveaux diplômés.

L'intérêt de la formule réside aussi bien dans la nature des stages que dans les responsabilités attribuées aux stagiaires et aux employeurs. Pour sa part, la rémunération offerte aux étudiants qui participent au régime n'est pas sans attirer l'attention.

Selon le programme d'études, les étudiants participants effectuent deux, trois ou quatre stages d'une durée de quinze semaines chacun. Ces stages se mènent en alternance avec des sessions d'enseignement théorique et aucun programme ne débute ou ne se termine par une session de formation pratique.

Les stages doivent obligatoirement permettre à l'étudiant d'expérimenter des situations réelles de travail. De même, les tâches qu'on lui confie doivent s'inscrire dans les activités normales de l'entreprise tout en étant en corrélation avec le niveau de connaissances qu'il a acquis.

Le stagiaire «doit devenir rapidement productif» et «se soumettre aux conditions de travail et aux règlements de l'entreprise²⁶». Il doit respecter la durée de son stage et compléter sa participation en rédigeant un compte rendu. Pour sa part, l'employeur est tenu de planifier l'arrivée du stagiaire et d'organiser son travail de façon à lui permettre d'exercer toujours plus de responsabilités au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience. De plus, l'employeur a la responsabilité de déterminer le salaire de l'étudiant-stagiaire. Pour ce point particulier, l'entreprise rétribue habituellement l'étudiant comme s'il s'agissait d'un employé régulier. Selon les relevés de l'Université de Sherbrooke, la rémunération la plus basse se situe aux alentours de 300 \$ par semaine alors que la plus élevée atteint les 525 \$ par semaine.

L'enseignement coopératif n'est pas offert dans tous les programmes d'études. Et il est impossible de garantir une participation à chacun des étudiants inscrits à un programme qui offre la formule. En fait, quinze programmes d'études, répartis dans quatre facultés, proposent cette formule pédagogique. Pour leur part, les étudiants intéressés doivent se soumettre à un processus de recrutement servant à sélectionner ceux qui seront, éventuellement, les stagiaires les plus intéressants pour l'université et l'entreprise ou l'organisme.

En ce qui a trait au recrutement, les procédures se déroulent habituellement quatre mois avant la tenue du stage. L'employeur communique ses exigences et ses offres à la faculté qui

24. Philippe Dupuis et Jean-François Dion, op.cit., p. 50.

Les auteurs se réfèrent à un document produit par G. Joncas, L'enseignement coopératif à l'Université de Sherbrooke, en page 1.

25. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Recherche et formation technologique. Actes du 6e colloque national sur la recherche en formation professionnelle, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1988, p. 187.

26. Université de Sherbrooke, Le régime coopératif. Une solution qui a fait ses preuves, pochette d'information.

offre la formation relative à ses activités. Celles-ci sont divulguées aux étudiants qui, dans le cas où ils sont intéressés, transmettent leur dossier aux responsables du programme d'études qui, à leur tour, les font parvenir aux employeurs. Ces derniers effectuent une présélection à la suite de laquelle les candidats retenus sont convoqués à une séance d'information et à une entrevue. Les employeurs évaluent les candidats et vice-versa. Le placement se fait par conciliation des choix préférentiels.

Le tableau 9 cerne les domaines où est implantée cette formule d'enseignement.

Tableau 9. Les programmes du régime coopératif, Université de Sherbrooke.

Facultés	Programmes
Administration	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en Administration des affaires • Maîtrise en Administration des affaires
Lettres et Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en Géographie • Baccalauréat en Économie • Baccalauréat en Rédaction-communications
Science	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en Chimie • Baccalauréat en Informatique • Baccalauréat en Informatique de gestion • Baccalauréat en Mathématiques appliquées • Baccalauréat en Physique
Sciences appliquées	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en Génie chimique • Baccalauréat en Génie civil • Baccalauréat en Génie électrique • Baccalauréat en Génie mécanique • Maîtrise en Ingénierie

D'autre part, un programme d'études offrant la possibilité de participer à un régime coopératif ne peut fonctionner sans entraîner d'importants réajustements. À Sherbrooke, on a jugé que ces programmes seraient plus efficaces à l'intérieur d'une année universitaire composée de trois périodes de quatre mois chacune. Cela suppose que le système ne peut être implanté sans l'accord et l'intérêt du corps professoral.

Toutefois, étudiants, professeurs et employeurs sont unanimes à reconnaître les avantages que leur procure une participation au système coopératif. À cet égard, leurs points de vue rejoignent ceux émis par les personnes qui collaborent au fonctionnement du système coopératif de la Commission scolaire Eastern Townships et du Collège Cambrian.

Du côté des étudiants, il est toujours question de motivation face à la poursuite des études, de développement de la maturité et de confiance en soi. Les professeurs admettent que la formule rend le processus pédagogique plus difficile mais reconnaissent les effets positifs sur le comportement et les capacités de réflexion des étudiants. Finalement, les employeurs, en participant activement à la formation de leurs éventuels employés, en arrivent à développer une conscience face à leur apport en tant qu'agent de formation²⁷.

27. Philippe Dupuis et Jean-François Dion, *op.cit.*, pp. 174-180.

Chapitre 4

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE

Le secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre regroupe l'ensemble des services et des activités de rattrapage, de perfectionnement et de recyclage offerts aux personnes qui ne sont plus inscrites aux études à temps complet. Ceci signifie que ces services et activités sont accessibles à ceux et celles qui occupent un emploi, qui sont en chômage, qui sont bénéficiaires de l'aide sociale et qui cherchent à intégrer ou réintégrer le marché du travail.

Dans ce chapitre, le Conseil établit les principales caractéristiques du système de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, situe les enjeux majeurs de la problématique, repère les acteurs et fait état de la participation des jeunes aux programmes gérés par les Commissions de formation professionnelle.

Le cadre d'intervention

Trois ministères provinciaux et un ministère fédéral sont engagés dans le secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre soit le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP), le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) de même qu'Employ et Immigration Canada (EIC). Ils sont appelés à entrer en relation entre eux et avec d'autres instances selon des «modus vivendi» établis à partir de l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement et la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (Loi F-5).

Si le système d'éducation régulier est centré sur la formation initiale et caractérisé par le fait que ses agents sont souvent les seuls à déterminer du fonctionnement et du contenu des cours, il en est tout autrement du système de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Celui-ci est plus souple et est réputé tenir davantage compte des besoins de l'utilisateur, que cet usager soit un individu, un groupe de personnes ou une entreprise.

Le MMSRFP occupe une position stratégique en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Son action...

«s'exerce principalement en vue du fonctionnement harmonieux du marché du travail par la mise en oeuvre de mesures et de programmes facilitant, entre autres, l'adéquation entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre et l'intégration au marché du travail de personnes ou de groupes défavorisés. La formation professionnelle est, de toute évidence, un instrument essentiel pour l'atteinte de ces objectifs, et le ministère de la Main-d'oeuvre s'est vu confier des responsabilités importantes en cette matière par l'adoption, en 1969, de la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre¹».

En vertu de cette loi et des mandats spécifiques attribués au ministère, le MMSRFP négocie les Accords Canada-Québec sur la formation en établissement et veille à l'application des ententes ainsi qu'à l'administration des programmes qui en découlent. Il détient également toutes les responsabilités en ce qui a trait aux programmes d'apprentissage. De plus, il consulte et favorise la participation des partenaires socio-économiques. En fait, le MMSRFP détermine les orientations et priorités des programmes de formation et des différentes formes de soutien aux entreprises; il procède à l'estimation des besoins de formation et de main-d'oeuvre; il s'assure de la qualité de toute formation; il aide les entreprises à formuler leurs plans de formation; et il contribue au financement de la formation. En ce qui concerne ce dernier point, signalons que «...les budgets du ministère de la Main-d'oeuvre sont principalement consacrés à la formation à temps partiel, au recyclage et au perfectionnement de la main-d'oeuvre active²».

Afin de rencontrer toutes ses obligations, le MMSRFP n'a eu d'autre choix que de mettre sur pied une structure organisationnelle chargée d'établir plusieurs modes de concertation. Évidemment, il est obligé d'instituer des ententes avec les instances chargées de donner la formation. Ainsi, en 1972, le MMSR et le MEQ en arrivent à un accord. L'entente vise à

1. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984, p. 5.

Le souligné est de l'auteur.

2. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1987, p. 17.

confier la responsabilité de la formation aux établissements qui relèvent du MEQ³. Depuis ce temps, le MESS s'est joint à la structure par le biais de son réseau d'enseignement collégial. Toutes ces opérations visaient, entre autres, à transférer les immeubles et équipements destinés à la formation professionnelle des Commissions de formation professionnelle (CFP) aux réseaux scolaires afin de concrétiser le retrait des CFP du champ de l'offre des services de formation⁴.

En plus d'offrir son réseau d'établissements, le MEQ est impliqué dans la mise à jour des programmes de formation, dans l'adaptation du matériel pédagogique destiné aux cours commandités par le MMSRFP, dans les négociations des Accords Canada-Québec de même que dans la gestion des activités de formation sur mesure⁵.

Au MMSRFP, la gestion et la coordination de l'appareil chargé d'établir la concertation et d'offrir les services reliés à la formation de la main-d'oeuvre relèvent de la Direction générale de la formation professionnelle (DGFP). Composantes de la DGFP, la Direction du développement et la Direction de la gestion des programmes et des services participent à la préparation des négociations avec le gouvernement fédéral et sont parties prenantes dans l'établissement des positions et stratégies du MMSRFP. À elles deux, ces directions fournissent également le soutien technique et les services-conseils aux Commissions de formation professionnelle (CFP).

Les CFP occupent une place importante sur l'échiquier de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. En fait, avec les Comités consultatifs régionaux (CCR), les CFP apparaissent comme les plus importantes structures de consultation du monde du travail en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Les CFP sont les gestionnaires des programmes de formation. Elles préparent les plans annuels de formation, font la promotion des programmes, estiment les besoins de formation régionaux et sectoriels et évaluent à la fois les cours et les stratégies de formation.

Selon la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (F-5), elles mettent en relation les personnes, entreprises et organismes qui veulent bénéficier d'activités relatives à la formation professionnelle avec les institutions d'enseignement qui sont en mesure de répondre à leurs attentes. Également, elles ont le pouvoir de donner des cours d'apprentissage, de formation professionnelle, d'adaptation et de réadaptation au travail ainsi que de recyclage.

Les CFP sont les maîtres d'oeuvre des relations MMSRFP-entreprises. Créées en 1970 par la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (F-5), onze CFP sont réparties sur le territoire québécois. Leur assemblée générale et leur conseil d'administration respectifs en font des organismes bipartites où employeurs et salariés se retrouvent représentés à part égale. Leur assemblée générale est constituée de personnes résidant à l'intérieur de la région desservie par la CFP et siégeant déjà sur un Comité consultatif régional (CCR). Chaque CCR désigne deux personnes qui représentent les employeurs et deux autres qui agissent au nom des salariés. Les autres membres de l'assemblée générale sont

3. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984, p. 6.

4. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Un projet d'éducation..., pp. 49-50.

5. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Rapport annuel 1986-1987, Québec, Les Publications du Québec, 1987, pp. 44-45.

répartis équitablement selon leur appartenance à l'un ou l'autre des deux grands secteurs économiques, soit l'industrie et les services. L'assemblée générale a le mandat d'élire le conseil d'administration de la CFP. Ce conseil d'administration est composé de douze élus (trois représentants d'employeurs du secteur industriel, trois représentants d'employeurs du secteur des services, trois représentants de salariés du secteur industriel et trois représentants de salariés du secteur des services) et de deux membres d'office (le directeur de la CFP et un représentant du MMSRFP). Les décisions prises par le conseil d'administration déterminent la nature du travail des techniciens et professionnels qui assurent le déroulement normal des activités de la CFP.

À l'instar des CFP, les CCR ont été institués par la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (F-5). Ils sont formés de représentants d'employeurs et de salariés des secteurs économiques d'une région. En fait, leurs membres sont désignés par les associations d'employeurs et de salariés et accrédités par le ministre de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

Le nombre de CCR varie entre 9 et 15 selon la région. Au total, il en existe 125 qui sont répartis dans les onze régions desservies par le réseau des CFP⁶. Le rôle de ces comités ne se limite pas à désigner les personnes siégeant au conseil d'administration des CFP, ils participent aussi à la détermination des besoins de formation⁷ et ils peuvent être sensibilisés et consultés de façon ponctuelle sur des questions particulières, par exemple lors de l'organisation du programme «Stages en milieu de travail». De façon minimale, il est prévu que les membres des CCR doivent se rencontrer trois fois par an.

Les CCR et les CFP sont de véritables organismes régionaux responsables de l'orientation, de l'élaboration et de la mise en oeuvre des interventions gouvernementales visant le développement de la main-d'oeuvre et de l'emploi⁸. Ils exercent un leadership en matière de développement de la main-d'oeuvre, de connaissance du marché du travail et d'estimation des besoins. Ils agissent également en matière de concertation régionale, de planification et de gestion des ressources humaines de l'entreprise, de prescription et d'organisation de la formation, d'offre de services d'orientation, de reclassement ainsi que d'adaptation de la main-d'oeuvre⁹.

Les CFP chapeautent ainsi une véritable structure régionale de consultation, de concertation et d'intervention.

«Adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques ou de marché, prévention des pénuries de main-d'oeuvre spécialisée, recyclage et perfectionnement des travailleurs et travailleuses, égalité d'accès à la formation professionnelle, tous constituent autant de dimensions qui caractérisent la mission des CFP. Conséquemment, toute initiative des milieux de travail qui s'inscrit dans ce cadre de préoccupations est admissible à une aide technique et financière pour réaliser les interventions nécessaires. /.../

6. Denis Matte, «Les commissions de formation professionnelle: au carrefour des mondes de l'éducation et du travail», L'Intermission, février 1989, p. 4.

7. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Un projet d'éducation..., p. 6.

8. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Commission de formation professionnelle de Québec, Processus d'estimation des besoins de formation d'une clientèle particulière: «les jeunes adultes». Recherche présentée au M.M.S.R. par la Commission de formation professionnelle de Québec, Québec, 1986, p. 95.

9. Denis Matte, op.cit.

À toutes fins pratiques, le principe de fond qui anime le déploiement de cette structure régionale d'intervention des milieux de travail en matière de développement de la main-d'oeuvre peut se résumer à un constat: la formation professionnelle ne peut pas être l'affaire d'une seule institution. Trop d'enjeux, qu'ils soient économiques, sociaux ou éducatifs, font valoir cette nécessité d'une responsabilisation des milieux de travail et d'une réorganisation inventive des rapports entre l'entreprise et l'école. C'est cet objectif de décloisonnement des logiques éducatives et productives qui légitime le rôle des CFP et qui les situe en fait au carrefour des réalités de la formation et de l'emploi¹⁰.

Les CFP ne se limitent pas à mousser le décloisonnement par le seul appel aux CCR. À Québec, la CFP a incité la mise sur pied de deux autres instances de consultation et de concertation. Instances qui bénéficient de son soutien technique: une table de concertation entre intervenants scolaires et du marché du travail et une Table Régionale d'Information et de Concertation en Éducation de la Main-d'Oeuvre (TRICEMO). La première de ces deux tables de concertation se réunit de façon hebdomadaire et regroupe des représentants de la CFP, d'Emploi et Immigration Canada, du bureau régional du MEQ, des écoles secondaires et des cégeps. La raison d'être de cette table est de voir à l'application de l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement, de négocier l'achat des cours de formation professionnelle et d'ajuster la programmation selon les possibilités et besoins de chaque intervenant institutionnel.

Pour sa part, TRICEMO tient une réunion à tous les deux mois et a pour fonction de faire le point ou de stimuler des réflexions à l'égard des problèmes reliés à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Au total, 24 personnes participent aux discussions. Celles-ci proviennent d'un nombre important d'organismes et de ministères qui sont touchés de près ou de loin par les questions reliées à la formation professionnelle. Le tableau suivant en fait la présentation.

10. *Idem.*

Tableau 10. Composition de la Table Régionale d'Information et de Concertation en Éducation de la Main-d'Oeuvre.

Organismes	Nombre de représentants
<ul style="list-style-type: none"> • Commission de formation professionnelle 	2 (et 2 professionnels)
<ul style="list-style-type: none"> • Direction régionale du MEQ 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Commissions scolaires 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Cégeps 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Direction régionale de Travail-Québec 	2
<ul style="list-style-type: none"> • MESS 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Université Laval 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Institutions d'enseignement privés 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Institutions d'enseignement anglophones 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Organismes volontaires d'éducation populaire 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Énergie et des Ressources 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Associations féminines 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Associations de personnes handicapées 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Regroupements des organismes travail 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Communautés culturelles 	1

De plus, les CFP sont engagées dans un processus de consultation provinciale par leur participation aux travaux du Comité consultatif provincial. Ce comité, institué lui aussi par la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (F-5), est chargé d'aviser le ministre responsable sur toutes les questions relatives à la formation et à la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre. À ce titre, il supervise la tenue d'études et d'enquêtes. Aussi, il élabore et coordonne les programmes de formation, évalue les besoins qualitatifs et quantitatifs de formation et de main-d'oeuvre et participe au processus visant à fixer les règlements concernant les métiers et professions régis par un système d'apprentissage. Les membres du Comité consultatif provincial se réunissent deux fois l'an et leur provenance est indiquée au tableau 11.

Tableau 11. Composition du Comité consultatif provincial.

Organismes	Nombre de représentants
<ul style="list-style-type: none"> • Direction des Commissions de formation professionnelle 	10 employeurs 10 salariés
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Éducation 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de la Santé et des Services sociaux 	1

Par ailleurs, les CFP assurent une cohésion entre elles par le biais de l'Association provinciale des Commissions de formation professionnelle (APCFP).

Déjà engagées dans un ensemble d'instances consultatives et de concertation, dans l'offre de services aux entreprises et aux individus et dans la supervision des travaux des CCR, les CFP verront leur mandat s'élargir. En effet, le MMSRFP a annoncé, au printemps 1989, son intention de modifier la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (F-5).

Dans le cadre des modifications, les CFP deviendraient des Commissions de développement de la main-d'oeuvre. Au-delà du changement de dénomination, l'organisme serait désormais le lieu de regroupement régional des ressources consacrées aux diverses mesures gouvernementales destinées à l'adaptation et à la formation de la main-d'oeuvre. De surcroît, ces nouvelles commissions coordonneraient les efforts déployés afin d'aider les entreprises et travailleurs susceptibles de bénéficier ou de subir les effets du libre-échange. À ces fins, des rôles nouveaux sont attribués aux commissions: connaître les secteurs créateurs d'emplois et ceux risquant d'être touchés par une baisse de l'emploi; participer aux comités sectoriels d'adaptation de la main-d'oeuvre; et rendre accessibles des activités-conseils pour les entreprises et travailleurs (planification des besoins, développement des ressources humaines).

En comparaison avec ce qui se passe dans le domaine de l'éducation, le secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre apparaît plus dynamique. Malgré tout, il n'est pas exempt de problèmes ni de confrontations. Les CCR, qui représentent les organismes favorisant la concertation avec le monde du travail et qui, de ce fait, sont d'une importance particulière, sont souvent pointés du doigt pour leur inertie, leur manque de préparation et de suivi. En fait, ces comités seraient sous la coupe des professionnels des CFP et n'auraient pratiquement aucun pouvoir.

À l'autre extrémité du système de concertation, on note l'existence, mais sans plus, du Comité consultatif provincial. Celui-ci n'occuperait qu'une place bien marginale dans cet ensemble d'organismes et d'intervenants alors que son rôle officiel le place à l'avant-garde des décisions et des orientations pouvant être prises au MMSRFP.

Un phénomène d'un tout autre ordre minimise l'impact que peuvent avoir les intervenants québécois en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le partage de juridiction avec le gouvernement fédéral.

Selon l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement, le gouvernement fédéral, par le biais d'Emploi et Immigration Canada, est reconnu comme le maître d'oeuvre de la Planification de l'emploi dont les objectifs sont d'accroître le niveau de formation de la main-d'oeuvre ainsi que la participation et le leadership de l'entreprise privée¹¹. Conséquemment, le gouvernement fédéral s'engage à couvrir les frais assumés par le Québec en ce qui a trait à la formation aux adultes envoyés par un agent de la Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada (CEIC) et aux apprentis qui bénéficient des services d'établissements de formation. Pour sa part, le Québec, par l'entremise du MMSRFP, demeure responsable de la qualité de la formation offerte et financée à partir des octrois fédéraux.

Comme le gouvernement fédéral considère que la formation professionnelle de la main-d'oeuvre relève du secteur de l'emploi, les tendances données aux mesures de l'Accord sont orientées selon ce principe. Par rapport à cet état de fait, le Conseil supérieur de l'éducation remarque que le fédéral cherche à se retirer des interventions portant sur la formation générale et la formation professionnelle initiale au profit de celles touchant au perfectionnement spécialisé de courte durée. Il souligne aussi que le gouvernement fédéral a une nette tendance à augmenter les subventions directes aux entreprises au détriment des sommes accordées aux établissements d'enseignement. Selon l'analyse du Conseil supérieur de l'éducation, l'effet recherché est de créer un marché libre de la formation professionnelle puisque les entreprises voulant bénéficier de services auront tout le loisir de choisir leur fournisseur de formation sur mesure¹². Ces constatations sont partagées par la Confédération des Syndicats Nationaux, la Fédération des employés et des employées des services publics, la Fédération des enseignants et enseignantes du Québec¹³ et par M. Gordon A. Thom du Conseil des sciences du Canada¹⁴.

Le partage de juridiction se concrétise également à travers l'Entente Canada-Québec sur la planification de l'emploi. Ici, la coupure est nette. Le fédéral et le provincial se partagent la clientèle qui demande à participer à l'un des quatre programmes de formation découlant de l'Entente. Les Centres d'emploi et d'immigration Canada offrent leurs services aux entreprises comptant plus de 200 employés alors que les CFP s'occupent des petites et moyennes entreprises¹⁵.

11. Accord Canada-Québec sur la formation en établissement pour les années 1986-1987, 1987-1988 et 1988-1989, p. 3.

12. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1987, pp. 15 et 20.

13. Confédération des Syndicats Nationaux et al., op.cit., pp. 98, 169 et 170.

14. Gordon A. Thom, Les collèges et instituts canadiens et leurs échanges avec les employeurs. Document d'étude, (s.l.), Conseil des Sciences du Canada, 1987, p. 26.

15. Louise Gendron, «L'école prend le chemin des entreprises», La Revue Commerce, mars 1989, p. 124.

Pour sa part, Québec tient un tout autre discours. Sa position est à l'effet que la formation professionnelle est une activité éducative avant d'être une activité relevant des politiques d'emploi. Ainsi, toute sa stratégie fondée sur la collaboration, la participation et le financement des établissements d'enseignement dans le domaine de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre se retrouve remise en cause par les tendances exprimées par le fédéral sur l'Accord Canada-Québec. Cette différence de perspective résulte, entre autres, par la multiplication des intervenants et des programmes de formation. Le tout complique l'accès aux services et peut avoir des répercussions négatives sur les travaux entrepris par les CFP et autres organismes mis sur pied par le MMSRFP.

Les programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre

Les CFP offrent plusieurs programmes de formation professionnelle aux individus et aux entreprises. Certains sont nés de l'initiative québécoise tandis que d'autres sont issus de l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement et de l'Entente Canada-Québec sur la planification de l'emploi. Dans les pages suivantes, les principales caractéristiques de ces programmes sont présentées. Cette sous-partie, de nature plutôt descriptive, est préalable à la section suivante qui traite de la participation des personnes âgées de moins de 30 ans.

Transition-travail

Ce programme québécois s'adresse aux femmes éprouvant des difficultés à intégrer ou à réintégrer le marché du travail. Par le biais de ce programme, les femmes ont accès à des sessions d'orientation professionnelle organisées par une commission scolaire ou un cégep en collaboration avec la CFP. Les activités s'étendent sur cinq semaines et procurent de l'information sur la culture et le fonctionnement du marché du travail.

Dans certains cas, les participantes reçoivent des allocations hebdomadaires de la Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada¹⁶.

Stages en milieu de travail

Le programme de stages en milieu de travail est un programme de développement de l'employabilité qui s'inscrit dans le cadre de la Loi sur la sécurité de revenu. Le MMSRFP, les CFP et les centres Travail-Québec le considèrent également comme un programme de formation professionnelle. Le programme «Stages en milieu de travail» s'adresse donc aux assistés sociaux. Ce programme québécois vise à accroître l'autonomie et l'employabilité en donnant l'occasion aux personnes d'acquérir une expérience de travail, laquelle est fréquemment complétée par une formation en établissement.

Signalons que le Conseil s'est penché sur les caractéristiques et les modalités d'organisation de ce programme dans le cadre de son avis sur les jeunes et l'aide sociale¹⁷.

Soutien à la formation en entreprise

Reconnu comme programme québécois de formation professionnelle, «Soutien à la formation en entreprise» est offert aux entreprises comptant moins de 200 employés¹⁸.

La PME, dont la demande de participation est acceptée, se voit accorder une aide financière et technique lui servant à élaborer un plan de développement des ressources humaines (PDRH) et à organiser et donner une formation professionnelle au nombre d'employés qui lui convient.

16. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Rapport annuel 1987-1988, Québec, Les Publications du Québec, 1988, pp. 41-42.

17. Québec (Gouvernement), Conseil permanent de la jeunesse, Les jeunes et la réforme de l'aide sociale. Avis du Conseil permanent de la jeunesse, (s.l.), 1988, 54 p.

18. Commission de formation professionnelle de Québec, pochette d'information.

La formation, offerte à raison d'au moins 45 heures, doit répondre à des besoins reliés à l'accroissement de productivité ou aux changements technologiques. L'aide financière de la CFP consiste à assurer 100 % des frais reliés à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation du PDRH, 50 % des frais de formation et 60 % des salaires des travailleurs et travailleuses qui participent aux activités de formation¹⁹.

Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre

Sous juridiction provinciale, «Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre» vise à faciliter le perfectionnement professionnel et à répondre aux besoins de formation professionnelle des employeurs et travailleurs d'une PME. De plus, il vise à venir en aide aux personnes, en emploi ou non, qui doivent faire face aux défis de recyclage et de perfectionnement que soulèvent l'implantation de technologies nouvelles, les nouveaux modes d'organisation du travail et les changements du marché.

La durée de la formation s'étend de 15 à 624 heures et peut se donner à raison de 24 heures par semaine²⁰. Les groupes rassemblent environ 15 personnes et sont soumis à des horaires, lieux et contenus de formation adaptés à leur disponibilité et à leurs besoins. Par ailleurs, la CFP assume les frais reliés à l'organisation des activités et à la formation tandis que l'employeur défraie les coûts d'inscription et les salaires des participants²¹.

Formation sur mesure en établissement

Le programme «Formation sur mesure en établissement» (FME) découle de l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement. Le programme est géré conjointement par les gouvernements fédéral et provincial et coordonné par les CFP. En fait, les CFP, après avoir procédé à leur planification annuelle, effectuent les achats de formation auprès des établissements d'enseignement. Dans le cadre de ce programme, les écoles secondaires et les cégeps sont chargés de donner la formation²².

Les demandes de participation peuvent être faites par la main-d'oeuvre en emploi ou celle qui est sur le point d'accéder à un emploi. Depuis 1988-1989, les personnes inscrites à l'aide sociale peuvent également bénéficier du programme. Toutefois, la priorité est accordée aux travailleurs dont les emplois sont menacés par des changements technologiques ou de marché, ainsi qu'aux personnes sans emploi qui ont une possibilité réelle d'occuper un travail à la suite de l'acquisition de formation²³.

Le contenu des cours, les horaires et les lieux de formation sont adaptés selon les besoins des participants et les exigences particulières posées par le secteur d'activité économique

19. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Rapport annuel 1987-1988, p. 41.

20. Idem.

21. Commission de formation professionnelle de Québec, pochette d'information.

22. Ginette Robin, «Le programme de formation sur mesure en établissement (FME)», Avenir, novembre-décembre 1988, p. 40.

23. Commission de formation professionnelle de Québec, pochette d'information.

concerné. Malgré tout, une formation ne doit pas être donnée en moins de 45 heures. Les CFP défraient les coûts reliés à l'organisation et ceux rattachés à la formation alors que les employeurs assument les salaires des participants²⁴.

Formation générale et professionnelle

Grâce à l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement, les CFP donnent accès à des cours de formation générale et professionnelle offerts par les écoles secondaires et les cégeps²⁵.

Les objectifs du programme sont de fournir les préalables permettant la poursuite des études ou l'obtention d'un emploi, d'axer la formation en concordance avec les compétences professionnelles recherchées sur le marché de façon à éliminer les pénuries de main-d'oeuvre qualifiée et de faciliter l'adaptation aux changements technologiques.

Ce programme s'adresse particulièrement aux adultes (16 ans et plus) n'ayant pas fréquenté d'établissement scolaire de façon régulière pendant 12 mois consécutifs et qui sont sans emploi depuis au moins 24 des 30 dernières semaines précédant l'inscription.

Le volet «formation générale» est construit en fonction des personnes qui ont des lacunes relatives à leur formation générale, ce qui les empêche d'être admises dans un programme de formation professionnelle. Le volet «formation professionnelle», pour sa part, est accessible aux adultes désirant se perfectionner, se recycler ou suivre une formation de ce type pour la première fois.

Par ailleurs, certains sous-programmes s'adressent à une clientèle particulière. Les programmes «Initiation aux métiers non traditionnels» et «Accès aux carrières technologiques» visent à faciliter l'insertion professionnelle des femmes. Des séances d'information, d'orientation, des périodes d'initiation pratique, des activités de groupe, des conférences, des visites d'observation ainsi que des rencontres avec des spécialistes s'inscrivent à l'intérieur d'une session de formation organisée par un établissement d'enseignement du secteur public. Finalement, le programme «Accès à la formation professionnelle» permet d'acquérir une formation de base préalable à une éventuelle inscription à un programme de formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial²⁶.

Développement de l'emploi

Le programme «Développement de l'emploi» est l'un des quatre programmes découlant de l'Entente Canada-Québec sur la planification de l'emploi.

Les personnes visées sont celles qui sont en période de chômage. On veut leur permettre d'acquérir une expérience de travail et une formation en vue de l'obtention d'un emploi stable et productif. À cette fin, le moyen utilisé est d'assurer une aide financière et technique aux employeurs prêts à embaucher et à former des chômeurs de longue date. Ainsi, les CFP gèrent

24. *Idem.*

25. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Rapport annuel 1987-1988, p. 39.

26. *Idem.*

des sommes visant à subventionner une partie des salaires et des frais de formation occasionnés par la participation de personnes qui ont été sans travail pendant au moins 24 des 30 semaines précédant leur embauche dans une entreprise privée, une municipalité, un organisme sans but lucratif, un établissement de santé ou une maison d'enseignement. La subvention peut couvrir une partie des frais qui, eux, peuvent s'étendre sur une période de 52 semaines²⁷.

Intégration professionnelle

Issu de l'Entente Canada-Québec sur la planification de l'emploi et toujours administré par les CFP, le programme «Intégration professionnelle» s'adresse aux personnes éprouvant des difficultés à faire la transition entre le monde des études, ou du foyer, au monde du travail. Il offre un volet «intégration» accessible aux jeunes et un volet «réintégration» aux femmes²⁸.

Le programme dure 52 semaines pendant lesquelles le participant assiste à des cours théoriques et expérimente un métier de façon pratique.

Acquisition de compétences et Pénuries de main-d'oeuvre

Ces deux derniers programmes de formation professionnelle découlant de l'Entente Canada-Québec fournissent une aide financière et technique (par le biais des CFP) aux employeurs désireux que leurs salariés fassent l'acquisition de nouvelles compétences. L'objectif est de faciliter l'adaptation à l'évolution technologique et au marché, ainsi que de prévenir et corriger les pénuries de main-d'oeuvre²⁹.

Dans les deux cas, l'appui financier peut s'étendre sur une période maximale de trois ans. Cet appui couvre partiellement les coûts occasionnés par l'élaboration d'un plan de formation, la formation en usine et en établissement d'enseignement de même que l'organisation de l'acquisition d'une expérience de travail chez un autre employeur³⁰.

27. Canada, Emploi et Immigration Canada, La planification de l'emploi et autres programmes et services, Ottawa, 1988, p. 6.

28. Ibid., p. 5.

29. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Rapport annuel 1987-1988, p. 41.

30. Canada, Emploi et Immigration Canada, op.cit., pp. 1-3.

La participation des jeunes

Aucun programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre n'est réservé exclusivement aux jeunes de 18 à 30 ans à la recherche d'un emploi sans être aux études à temps complet. De plus, aucun d'eux ne s'adresse aux jeunes étudiants réguliers. Néanmoins, le point est fait en ce qui a trait aux caractéristiques des jeunes qui participent aux principaux programmes offerts par les CFP. Le tableau suivant rend compte de cette situation.

Tableau 12. La participation aux principaux programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre selon l'âge et l'occupation ou non d'un emploi, 1987-1988.

Groupes d'âge et statuts		Programmes						total
		1	2	3	4	5	6	
19 ans et moins	en emploi	0	3	1 942	0	58	0	2 003
	sans emploi	259	357	3 133	6	291	2 769*	6 815
	total	259	360	5 075	6	349	2 769	8 818
20-24	en emploi	0	11	12 972	0	614	0	13 597
	sans emploi	1 268	2 417	12 620	73	1 184	3 592**	21 154
	total	1 268	2 428	25 592	73	1 798	3 592	34 751
25-29	en emploi	0	12	17 269	1	1 155	0	18 437
	sans emploi	1 588	3 318	16 334	275	1 680	4 063	27 258
	total	1 588	3 330	33 603	276	2 835	4 063	45 695
29 ans et moins	en emploi	0	26	32 183	1	1 827	0	34 037
	sans emploi	3 115	6 092	32 087	354	3 155	10 424	55 227
	total	3 115	6 118	64 270	355	4 982	10 424	89 264
30 ans et plus	en emploi	4	11	44 489	2	2 784	0	47 290
	sans emploi	3 666	7 355	47 604	2 938	4 390	184	66 137
	total	3 670	7 366	92 093	2 940	7 174	184	113 427
total	en emploi	4	37	76 672	3	4 611	0	81 327
	sans emploi	6 781	13 447	79 691	3 292	7 545	10 608	121 364
	total	6 785	13 484	156 363	3 295	12 156	10 608	202 691
indéterminé		210	428	6 377	24	821	0	7 860
TOTAL		6 995	13 912	162 740	3 319	12 977	10 608	210 551

Programmes: 1. formation générale à temps complet;
 2. formation professionnelle à temps complet;
 3. recyclage et perfectionnement;
 4. transition-travail;
 5. formation sur mesure;
 6. stages en milieu de travail.

* comprend les personnes âgées de 20 ans.

** ne comprend pas les personnes âgées de 20 ans.

Le tableau 12 indique que 6 personnes sur 10 inscrites aux programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre sont sans emploi. Cette tendance se vérifie aussi bien du côté des personnes de moins de 30 ans que du côté des 30 ans et plus.

Par ailleurs, 44,0 % des participants ont moins de 30 ans, ce qui représente un total de 89 264 personnes dont 34 037 occupent un emploi. Ces dernières sont inscrites, comme on peut le supposer, à très forte majorité dans le programme de recyclage et perfectionnement.

Les jeunes sans emploi qui participent aux activités de formation professionnelle se retrouvent principalement à l'intérieur de deux programmes: «Recyclage et perfectionnement» et «Stages en milieu de travail». Le programme «Recyclage et perfectionnement» rejoint 58,1 % de la clientèle jeune sans emploi. Pour sa part, le programme «Stages en milieu de travail», qui s'adresse spécifiquement aux requérants du régime d'aide sociale, rallie 18,8 % des 55 227 jeunes sans emploi inscrits à un programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Le système d'apprentissage

S'ajoute aux programmes de formation professionnelle décrits précédemment un régime de formation bien particulier: l'apprentissage. Une description de ce mode de formation s'impose afin de mieux situer son originalité et ses potentialités.

Caractéristiques

L'apprentissage est «un mode de formation professionnelle dont le programme est destiné à qualifier un apprenti et comporte une période de formation pratique chez un employeur et généralement des cours dans des matières techniques et professionnelles pertinentes³¹». L'apprenti «développe la maîtrise d'une profession à travers une insertion dans le milieu de travail sous la direction de personnes exerçant déjà cette profession³²». Ainsi, les personnes participant à un programme d'apprentissage bénéficient d'une formation pratique dans un milieu de travail et du contact avec des praticiens.

L'apprenti n'est pas un étudiant mais un travailleur non-qualifié, un adulte inscrit au MMSRFP en vue d'apprendre un métier ou une profession selon un programme approuvé par ce même ministère. Il reçoit sa formation à l'extérieur des cadres du système scolaire sauf lorsqu'il est prévu que des cours de nature théorique doivent compléter la formation pratique. Dans ce cas, le MEQ participe à l'établissement et à l'approbation du programme de formation. De même, il offre les cours.

Le système d'apprentissage permet d'acquérir une qualification par le biais d'une formation pratique acquise dans des conditions réelles d'exercice d'un métier ou d'une profession. La durée des programmes varie de 2 000 à 8 000 heures³³, laquelle est déterminée par la complexité des tâches et fonctions. Aussi, les cadres de formation comportent des règles générales qui se modifient d'un métier ou d'une profession à l'autre. Ces règles ont trait à l'âge d'admission, à la durée de l'apprentissage, aux préalables scolaires, au ratio apprentis-employés qualifiés, à la rémunération de l'apprenti et aux modes d'évaluation³⁴.

Les métiers réglementés et qui, par le fait même, font appel à un système d'apprentissage, sont ceux dont l'exercice peut mettre en danger la protection du public ou du travailleur. Ces métiers exigent que l'on rationalise et uniformise leurs conditions d'accès³⁵. Au Québec, les 53 métiers réglementés se retrouvent majoritairement dans le secteur de la construction. S'ajoutent quelques métiers reliés aux services, au commerce automobile et à l'industrie manufacturière (métallurgie, vêtements, verre plat). Par ailleurs, trois lois établissent les réglementations respectives: la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la

31. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Pour une politique d'apprentissage au Québec: document de réflexion et de consultation, Québec, 1985, p. 4.

32. *Ibid.*, pp. 4-5.

Le souligné est de l'auteur.

33. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Un projet d'éducation permanente..., p. 55.

34. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Pour une politique d'apprentissage..., pp. 11-13.

35. *Ibid.*, p. 25.

main-d'oeuvre (F-5), la Loi sur l'extension des décrets de convention collective et la Loi sur les mécaniciens de machines fixes³⁶.

Le contexte

Depuis le milieu des années 1980 émerge un nouvel intérêt pour le mode de formation par apprentissage. Selon les analystes du MMSRFP³⁷, ce renouveau est provoqué par la situation socio-économique des jeunes de moins de 25 ans (chômage, décrochage scolaire, scolarisation trop poussée par rapport aux débouchés), la croissance des coûts du système d'enseignement régulier et l'inadaptation des structures du réseau de l'éducation devant les réalités du marché du travail. De plus, ils sont d'avis que les besoins et limites de l'entreprise face à la formation de même que l'absence relative de programmes de formation pour les emplois nouveaux et technologiquement avancés militent également en faveur de ce regain d'intérêt.

En regard de ces éléments, une observation du cadre législatif, réalisée par ces mêmes analystes, mène à la conclusion que le système d'apprentissage québécois est davantage un dispositif réglementaire de contrôle et de protection de l'accès à une profession qu'un système de formation³⁸. Les objectifs de formation des programmes sont vus comme étant peu ou mal définis et les contenus à maîtriser, peu explicites. De plus, ces observateurs estiment que l'encadrement et le suivi destinés à l'apprenti sont essentiellement de nature administrative. Dans le même ordre d'idée, ils soulignent l'ambiguïté relative aux responsabilités de l'ouvrier qualifié chargé d'initier l'apprenti.

Par ailleurs, le temps exigé pour passer du statut d'apprenti à celui de travailleur qualifié est jugé trop important. Les indices de cet état de fait sont l'augmentation des taux d'abandon des apprentis et la présence de moins en moins importante d'apprentis âgés de 24 ans et moins³⁹.

En résumé, devant les exigences posées par la conjoncture économique et la situation des jeunes, le système d'apprentissage, tel qu'organisé au milieu des années 1980, est perçu comme stagnant et désuet⁴⁰.

Une réaction

En 1985, le MMSR lançait une consultation visant à développer une politique d'apprentissage axée davantage vers la transmission d'une formation professionnelle de qualité. La démarche était motivée par la recherche d'une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre, l'augmentation du niveau d'employabilité des jeunes, la mise en valeur du potentiel formateur des milieux de travail et la reconnaissance de la pluralité et de la complémentarité des lieux de formation.

36. *Ibid.*, pp. 10-11.

37. *Ibid.*, p. 19.

38. *Ibid.*, p. 25.

39. *Ibid.*, pp. 26-27.

40. *Ibid.*, pp. 27-28.

La nouvelle politique devait également remédier au manque d'interaction existant entre le monde du travail et celui de l'éducation, donner un essor significatif au système de formation par alternance ainsi que développer la capacité de polyvalence des participants aux programmes.

Comme première voie d'action, le MMSR proposait de renouveler le cadre législatif.

«Selon les dispositions de la Loi F-5, l'adoption d'un règlement en vertu de l'article 30 instituant l'apprentissage comme mode de formation pour une profession donnée implique en même temps que la qualification acquise au terme de la durée d'apprentissage est obligatoire pour l'exercice de cette profession.

Cette situation réduit drastiquement les possibilités d'ouvrir l'apprentissage au plus grand nombre de professions possibles car, à toutes fins pratiques, l'adoption d'un règlement n'advient que s'il se justifie en termes de sécurité et de protection du public ou du travailleur⁴¹».

L'objectif est de dissocier la formation par apprentissage du caractère obligatoire de la qualification pour l'exercice d'un métier. De ce fait, l'apprentissage ne serait plus un moyen détourné de réglementation de l'accès à l'exercice d'un métier.

L'établissement d'un nouveau cadre législatif serait complété par une redistribution des responsabilités et des rôles attribués à l'État et aux milieux de travail. Ainsi, les analystes du MMSR entrevoient que le gouvernement pourrait définir les critères d'admissibilité à une profession en vue d'empêcher le recours abusif au mode de formation par apprentissage comme moyen de réduire les coûts en main-d'oeuvre qualifiée. De même, l'État déterminerait les standards de formation, évaluerait et accréditerait les programmes, soutiendrait techniquement et conseillerait les milieux de travail. Également, il se devrait d'agir en terme de reconnaissance des acquis, élaborerait des examens, contrôlerait la certification, déterminerait les seuils minimaux de rémunération des apprentis, accorderait des mesures fiscales spéciales aux entreprises participantes et s'occuperait de faire connaître le système. Pour leur part, les milieux de travail auraient les responsabilités de proposer les projets d'apprentissage, d'appliquer et d'observer les dispositions et normes prévues ainsi que d'élaborer et d'administrer les examens⁴².

Les propositions des Comités consultatifs régionaux

Les CCR ont eu l'occasion de prendre position face aux diverses intentions du MMSR lors de la tenue d'une activité de consultation organisée au niveau provincial. Il est important d'en mentionner les points saillants puisque la collaboration des employeurs et des salariés est indispensable au maintien ou au renouvellement du mode de formation par apprentissage.

Pour les CCR, l'apprentissage est considéré comme un véritable mode de formation professionnelle et de développement des compétences. Le système permet de renforcer l'adéquation formation-emploi et favorise l'intégration professionnelle et sociale des jeunes. Il

41. *Ibid.*, p. 52.

Le souligné est de l'auteur.

42. *Ibid.*, pp. 56-62.

est aussi mentionné que ce mode de formation met en valeur le potentiel formateur des milieux de travail⁴³.

Les membres des CCR sont également d'avis que le système d'apprentissage doit laisser une place importante à la formation théorique. Ce type de formation devrait se donner en milieu scolaire, être adapté selon la complexité du métier et être préalable à la formation pratique. D'ailleurs, cette formation pratique doit pouvoir être donnée dans plusieurs entreprises pour un même groupe d'apprentis afin que ceux-ci puissent développer leur capacité de polyvalence⁴⁴.

Par ailleurs, on pense qu'une participation à un système d'apprentissage doit être offerte à toute personne possédant un Diplôme d'études secondaires et manifestant un intérêt certain envers le métier ou la profession. Pour ce qui est de la rémunération de l'apprenti, on envisage de l'établir selon un certain pourcentage du salaire du travailleur qualifié sans être inférieure au salaire minimum⁴⁵.

D'autre part, l'évaluation des participants devrait se faire de façon continue et engager le MMSR, le MEQ, les CFP et les milieux de travail. Les CCR font remarquer que le MMSR doit abandonner son hégémonie en cette matière.

Comme le suggère le MMSR, les membres des CCR sont d'avis qu'il y a lieu de modifier le cadre législatif de façon à ce que seuls les facteurs de sécurité et de protection du public et du travailleur rendent obligatoire la qualification professionnelle préalable à l'exercice d'un métier.

Finalement, parmi de nombreuses autres considérations, les CCR estiment qu'il est opportun de lier le système d'apprentissage au système éducatif et qu'il est important de favoriser l'implantation d'un mode de formation professionnelle basé sur l'alternance travail-études⁴⁶.

Actuellement, le MMSRFP procède à la tenue de projets-pilotes, lesquels représentent l'aboutissement de la réflexion qui se tient depuis plusieurs années. Toutefois, il est difficile de recueillir des informations sur ces expériences en raison de leur caractère exploratoire.

43. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Direction générale de la planification, Pour une politique d'apprentissage au Québec. Rapport de consultation des comités consultatifs régionaux, Québec, 1986, p. 5.

44. Ibid., pp. 17-18.

45. Ibid., pp. 18-19 et 21-22.

46. Ibid., p. 28.

Chapitre 5

L'APPORT ÉDUCATIF DES STAGES: UN CONSENSUS

Bien que l'organisation de stages en milieu de travail ne manque pas de soulever problèmes et controverses, il se dégage un consensus autour des avantages que procure ce mode de formation. Les ouvrages consultés et les propos tenus par les personnes rencontrées en entrevue ne permettent pas d'affirmer que la participation à un stage assure d'un emploi. Cependant, il demeure que le stage est perçu comme étant une activité éducative particulièrement enrichissante.

Plusieurs personnes, travaillant à l'intérieur ou à proximité du monde scolaire, élargissent même la portée de l'organisation des stages. Pour elles, le stage s'impose non seulement lorsqu'il est question d'apport au plan éducationnel et de la formation, mais aussi lorsque l'on réfère à la création d'un levier facilitant l'émergence de liens plus étroits entre le monde scolaire, l'entreprise privée et le milieu communautaire. Le stage en milieu de travail aurait donc une double fonction.

«En stage, l'étudiant s'insère graduellement dans un milieu de travail par le biais de l'observation ou de gestes concrets. Peu à peu, il prend conscience des devoirs et des responsabilités reliés à sa profession, il prend contact avec une partie ou l'ensemble de la vie professionnelle qui sera la sienne une fois ses études terminées, si bien sûr, il se trouve un emploi. Il peut également se faire une image de l'environnement socio-économique et culturel dans lequel il devra évoluer. Le stage sert donc de pont entre le discours ou la pratique collégial et la réalité professionnelle; c'est une période transitoire des plus bénéfiques pour l'étudiant. Il peut se mesurer face à ses futures responsabilités, acquérir des habiletés interpersonnelles, devenir de plus en plus confiant face à ses capacités et au rôle professionnel qu'il devra jouer dans la société¹».

On reconnaît volontiers que le stage est au premier plan du processus d'acquisition des connaissances. Il est le complément de l'enseignement théorique et il permet la rencontre entre la réalité scolaire et la réalité du travail. À cet égard, les analystes sont d'avis que le stage rend évident la fonction de la formation de base et favorise le développement de l'esprit critique en regard de la qualité de l'enseignement donné par les professeurs. Au bout du compte, l'étudiant est plus en mesure de connaître ses capacités et ses limites.

L'apport du stage ne se mesure pas seulement en terme d'acquisition d'habiletés techniques. L'ex-stagiaire sait mieux comment utiliser l'équipement de travail de façon sécuritaire. Il comprend mieux les séquences d'opération reliées à son travail et fait montre d'une bonne maîtrise des gestes de base. En fait, le minimum de dextérité acquise lors du stage le situe un degré au-dessus des autres sur le plan technique. Mais de surcroît, les analystes soulignent que l'ex-stagiaire fait preuve de plus de maturité. Il a déjà été au coeur de situations de travail où plusieurs personnes étaient en contact. De plus, si le stage en milieu de travail lui a permis d'exercer des activités pertinentes et bien intégrées à sa formation théorique, il démontre un sens plus aigu des responsabilités et une capacité à intégrer l'expérience acquise; ce qui favorise le développement de la polyvalence de ses capacités.

1. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, La richesse éducative des stages. Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels, Québec, 1986, p. 128.

«Bien que reconnus comme porteurs de formation pour l'étudiant, les stages diffèrent des autres méthodes pédagogiques. Ils constituent une méthode multidimensionnelle tellement complexe qu'il est difficile de cerner tous les éléments qui en font la richesse éducative²».

Par ailleurs, si le stage est important pour tout jeune se préparant à intégrer le marché du travail, plusieurs intervenants précisent que ce mode d'enseignement ouvre également les portes de la collaboration école-industrie. Par contre, il semble évident que ce soit «plus facile de s'entendre politiquement que d'opérationnaliser sur le terrain³». À ce sujet, la Commission consultative sur le travail et la révision du code du travail affirme:

«Le Canada est un des pays qui a accordé le moins d'attention à l'établissement de mécanismes structurés visant à favoriser la transition du monde des études au monde du travail. Il est urgent que les entreprises prennent le relais d'une formation plus spécialisée en intégrant progressivement les jeunes dans le processus de production. Des périodes d'apprentissage en milieu de travail, ou mieux une formation alternée (à l'école et au travail) devraient être instaurées pour les étudiants des secteurs professionnels⁴».

Non seulement les entreprises se font-elles tirer l'oreille lorsqu'il est question de collaboration avec les établissements d'enseignement, mais ces derniers demeurent réticents à investir temps et ressources dans des activités d'organisation et d'encadrement de stages en milieu de travail pour étudiants.

En fait, notre recherche conduit à la même conclusion que celle présentée par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) en 1984:

«...la réussite des stages repose, en partie, sur le travail bénévole de professeurs convaincus. Dans le contexte institutionnel de formation étudié ici, on ne peut compter à long terme sur un tel mode de fonctionnement. Et, également dans un souci d'équité entre les différents formateurs, il y aurait lieu d'examiner soigneusement la nature de la tâche et d'évaluer plus précisément les ressources professorales nécessaires aux stages⁵».

2. Ibid., p. 3.

3. Université de Sherbrooke, op.cit., p. 277.

4. Québec (Gouvernement), Commission consultative sur le travail et la révision du code du travail, Les jeunes et le marché du travail, Québec, Les Publications du Québec, 1986, p. 78.

5. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Penser les stages, Montréal, 1984, p. 96.

Une formule idéale ?

Il ne suffit pas qu'un stage se fasse en milieu de travail pour être reconnu comme formateur. Sa qualité éducative dépend de sa planification, de la répartition des responsabilités entre intervenants, du type d'activités qu'il permet d'exercer et de l'encadrement qu'il offre aux étudiants-stagiaires. L'encadrement, en particulier, apparaît comme étant l'aspect primordial. Selon plusieurs personnes qui ont expérimenté l'implantation de diverses formules d'enseignement pratique, il faut en être conscient lorsque l'on travaille à la mise sur pied de stages en milieu de travail. Cependant, la DGEC souligne l'inopportunité à vouloir imposer un modèle d'organisation unique.

«De la démarche poursuivie tout au long de ce travail, s'est dégagée une certitude: il n'était ni possible, ni souhaitable de proposer un modèle unique de fonctionnement pédagogique dans les stages. Bien qu'on puisse dégager une problématique commune à plusieurs programmes, les disparités régionales, les différences entre les objectifs des divers stages excluent la pertinence d'une uniformisation dans les pratiques pédagogiques⁶».

6. Ibid., p. 73.

La formation en alternance

Parmi les différentes façons d'insérer une ou des périodes de stages dans un programme d'études, celle qui consiste à faire alterner enseignement théorique et stage en milieu de travail retient l'attention. En fait, comme le souligne le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences, et de la technologie, l'excellence du moyen fait l'unanimité⁷. À ce sujet, M. Carol Landry, de l'Université du Québec à Rimouski, fait remarquer que:

«...plusieurs organismes internationaux (OCDE, UNESCO, CEE, BIT) et québécois (Conseil supérieur de l'éducation, Conseil des collèges, ...) recommandent l'implantation de la formation en alternance⁸».

Les observateurs soulignent également qu'il est préférable de ne pas placer une période de formation pratique au début ou à la toute fin d'un programme d'études. Une période d'enseignement théorique ou une séance de préparation au stage doit se tenir avant le début des activités en milieu de travail. De même, le retour en classe, à la suite de chaque phase de formation pratique, permet à l'étudiant de mieux intégrer l'ensemble des connaissances qu'il a pu acquérir d'une façon ou d'une autre.

Par ailleurs, l'examen de plusieurs expériences démontre que la mise sur pied de programmes basés sur la formation en alternance exige une collaboration étroite entre l'école et le milieu de stage ainsi qu'une concertation efficace entre l'école, l'entreprise et les partenaires gouvernementaux du monde scolaire. Les rôles doivent être bien définis et les responsabilités acceptées et respectées pour que fonctionne cette entreprise visant l'insertion professionnelle.

Tous sont conscients qu'il existe une dichotomie des attentes par rapport aux stages. Pour l'école, le stage est une activité de formation alors que pour l'entreprise, il doit se «rentabiliser» soit par l'apport productif des stagiaires ou par l'accès à des avantages fiscaux. À l'école, l'implantation de la formation en alternance devient vite problématique si la tâche des enseignants n'est pas ajustée à leur nouveau rôle et si la grille des horaires de la maison d'enseignement est trop rigide devant les besoins des stagiaires et des entreprises. Problématique aussi si on évite de consulter les lieux de stage sur leur éventuel apport pédagogique, si on ne s'implique pas financièrement pour faciliter l'organisation technique et physique des stages et si les établissements d'enseignement d'un même territoire se disputent les milieux de stages. De plus, il appert que le recrutement des entreprises pouvant offrir des places de formation pratique peut s'avérer difficile s'il y a absence de concertation entre le MEQ, le MESS et les autres ministères engagés dans des activités d'insertion professionnelle de jeunes. À ce titre, on mentionne l'exemple de la concurrence créée par le programme «Stages en milieu de travail» qui est offert aux requérants de l'aide sociale par le MMSRFP. Dans ce cas, l'entreprise reçoit une somme d'argent pour chaque stagiaire appelé à occuper une place chez elle. Cela constitue un encouragement important qui ne favorise pas l'obtention d'une meilleure écoute pour le monde scolaire.

De l'autre côté, seule l'entreprise sensibilisée aux questions de formation semble intéressée à collaborer avec le monde scolaire. Malgré tout, la propension à insérer les étudiants dans un cheminement axé vers la production et l'acquisition d'une formation trop «pointue» est fort répandue. De plus, la réticence des syndicats devant l'arrivée de stagiaires est aussi un élément qui peut entraver la multiplication des expériences.

7. Canada, Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences, et de la technologie, En formation, il n'y a que le travail qui vaille. Former la main-d'oeuvre canadienne et créer des emplois sans accroître le déficit, l'inflation ou les taux d'imposition. Rapport du Sous-comité de la formation et de l'emploi du Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences, et de la technologie, Ottawa, Imprimeur de la Reine pour le Canada, 1987, p. 22.

8. Université de Sherbrooke, op.cit., p. 264.

Les activités de stage

En plus de se dérouler en milieu de travail et de se répartir de façon alternative avec des sessions d'enseignement en classe, les analystes précisent que le stage doit permettre à l'étudiant d'exercer des activités significantes.

À cet égard, le travail et les responsabilités confiés au stagiaire ne doivent pas être fictifs ou insignifiants. En fait, l'activité principale du stage doit être centrée autour d'une participation réelle au travail régulier de l'entreprise ou de l'organisme.

Par ailleurs, il y a tout lieu de planifier et de préparer la participation. Des séances d'observation, l'organisation de démonstrations, la réalisation d'exercices pratiques simulés et la prise de connaissance de documents produits par l'entreprise ou l'organisme vont faciliter l'intégration du stagiaire dans le processus de production.

Le rôle des intervenants et l'encadrement

Trois analyses accordent une place importante aux dimensions de la distribution des rôles et de l'encadrement. Celles-ci apparaissent dans les ouvrages suivants: Penser les stages du MEQ (1984), La richesse éducative des stages du Conseil des collèges (1986) et Étude sur l'organisation de la formation pratique en enseignement professionnel au niveau collégial de Danièle Remy-Lamarche (1984).

Dans Penser les stages⁹, on met l'accent sur le fait qu'il y a deux partenaires engagés dans l'organisation et l'encadrement des stages: les maisons d'enseignement et les milieux de travail.

Si les milieux de travail sont avant tout responsables de veiller à la qualité des gestes professionnels et si l'on accorde aux maisons d'enseignement le soin de formuler les objectifs du stage, de définir le plan de travail et d'évaluer la performance du stagiaire, cela ne signifie pas pour autant que ces deux instances doivent fonctionner isolément. Bien au contraire, le travail relié à l'organisation des stages et à l'encadrement sera efficace dans la mesure où il aura été mené en collégialité.

Les auteurs soulignent ainsi que la définition des objectifs, le choix des professeurs et des professionnels responsables, la détermination du déroulement temporel du stage et l'inventaire des milieux potentiels de stage ne peuvent conduire à des actions concrètes sans l'apport respectif des maisons d'enseignement et des milieux de travail¹⁰.

Par ailleurs, l'encadrement, dimension primordiale du stage, est vu comme étant la fonction permettant à l'étudiant, au professeur et au professionnel de faire le bilan de façon périodique. Également, l'encadrement guide l'étudiant à l'intérieur de ses apprentissages, aide le stagiaire à prendre en charge sa formation et permet de réajuster les activités de stage¹¹. D'autre part, l'encadrement demande la participation d'un professeur responsable et d'un moniteur (le professionnel en milieu de travail), lesquels définissent les rôles qui leur sont respectivement attribués, les objectifs du stage et son déroulement.

Finalement, parmi plusieurs autres éléments, on met en exergue que l'encadrement modèle est à la fois individuel et collectif. L'encadrement individuel, c'est l'étudiant face à son professeur et son moniteur, tandis que l'encadrement collectif se caractérise par l'échange entre un groupe de stagiaires et un ou des professeurs responsables.

Pour sa part, le Conseil des collèges¹² élabore un modèle d'organisation basé sur une répartition de tâches et de responsabilités entre trois rôles.

«Lorsqu'on a recours à un stage à l'intérieur d'un programme de formation, tout doit être préparé bien avant l'arrivée des stagiaires en milieu de stage. Plusieurs aspects organisationnels liés à la réussite du stage contribuent à faire du stage une situation de formation¹³».

9. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Penser les stages, Montréal, 1984, 135 p.

10. Ibid., pp. 47-54.

11. Ibid., p. 60.

12. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, La richesse éducative des stages..., 151 p.

13. Ibid., p. 69.

Ainsi, les intervenants doivent établir un mode de travail et d'intervention préalablement à la tenue du stage. L'entente et la collaboration sont sous-jacentes aux processus de définition des objectifs, d'inventaire des milieux potentiels de stages, de planification du déroulement des stages, d'accueil des stagiaires, d'encadrement et d'évaluation.

Les trois rôles autour desquels gravite toute l'organisation des stages sont ceux de coordonnateur de stages, superviseur de stages et responsable de stagiaires en milieu de travail.

Dans l'esprit des analystes du Conseil des collèges, le coordonnateur de stages intervient principalement avant la tenue du stage. C'est un enseignant qui a le mandat de définir les objectifs du stage, d'inventorier les milieux potentiels, de préciser le déroulement du stage et de préparer le milieu de travail à recevoir les étudiants. Lorsque la période de formation pratique se déroule, il offre son soutien aux superviseurs de stages et aux responsables en milieu de travail en plus de se montrer disponible à conseiller les stagiaires¹⁴.

Le superviseur de stages est également un enseignant. C'est lui qui formule les objectifs spécifiques, décrit et détermine les activités d'apprentissage, établit le mode d'évaluation et veille à la mise en application du plan de formation de même qu'à la qualité de l'enseignement. Il apporte une aide technique et pédagogique aux responsables des stagiaires et rencontre les étudiants lors des visites qu'il effectue dans les milieux de stage¹⁵.

Enfin, le Conseil des collèges attribue le rôle de responsables de stagiaires en milieu de travail à un enseignant et un moniteur. Ce moniteur pouvant être un technicien ou un professionnel à l'emploi de l'entreprise ou de l'organisme qui offre le stage. D'ailleurs, le mandat de ce dernier est de représenter l'employeur dans les relations qui sont instaurées avec la maison d'enseignement. À ce titre, il collabore à la définition des objectifs et à la détermination des activités de formation. Également, il planifie le travail des stagiaires et participe à leur évaluation. Pour sa part, l'enseignant responsable soutient le stagiaire dans ses activités et se maintient en contact avec le moniteur et le superviseur de stages. Meilleure est sa connaissance du milieu, du programme et des cours, plus grand est son apport quant à la maîtrise du métier et à l'intégration du jeune dans le milieu de travail.

«La présence d'un enseignant comme responsable de stagiaires favorise l'établissement d'une continuité entre la formation collégiale et celle en milieu de travail¹⁶».

La dernière étude à laquelle nous faisons référence met l'accent sur l'encadrement et le rôle du responsable administratif.

Mme Danièle Remy-Lamarche, dans son analyse sur l'organisation de la formation pratique en enseignement professionnel au collégial¹⁷, affirme que deux facteurs sont d'une importance capitale afin d'assurer le succès d'un stage: la qualité de l'encadrement et la participation du milieu de travail à son organisation¹⁸.

14. *Ibid.*, p. 70.

15. *Ibid.*, p. 71.

16. *Ibid.*, p. 72.

17. Danièle Remy-Lamarche, Étude sur l'organisation de la formation pratique en enseignement professionnel au niveau collégial, projet d'intervention présenté à l'ÉNAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, École Nationale d'Administration Publique, 1984, 147 p.

Selon elle, la qualité de l'encadrement repose, entre autres, sur l'établissement d'un ratio étudiants-stagiaires et professeurs-superviseurs qui permette à ces derniers de suivre le cheminement des premiers.

L'auteure termine en soulignant que la participation des milieux de travail serait facilitée si les employeurs n'avaient qu'un seul répondant lors de la mise sur pied d'activités de formation pratique. C'est pourquoi elle recommande à chaque établissement d'enseignement de désigner un responsable administratif des activités de formation pratique. Cette personne assurerait la coordination administrative des activités, travaillerait à l'établissement d'une meilleure collaboration entre les professeurs et les entreprises et, dans cette optique, verrait à maintenir un contact permanent entre les responsables pédagogiques (professeurs et départements) et les milieux professionnels¹⁹.

18. *Ibid.*, pp. 76 et 82.

19. *Ibid.*, pp. 84 et 107-108.

Chapitre 6

L'AVIS DES PRINCIPAUX INTERVENANTS

On ne peut étudier les questions relatives à la formation professionnelle sans prendre connaissance des positions déjà prises par d'influents intervenants.

Le système et ses caractéristiques, tels que nous les avons décrits dans les parties précédentes, sont la résultante de tout un amalgame de possibilités, de positions, d'intentions et de vœux. Si l'on considère que la dernière politique est celle de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, il demeure que le point de départ se situe aussi loin qu'en 1962 avec la création du MEQ. C'est à partir de ce moment que le système public d'enseignement a été appelé à jouer un rôle essentiel en matière de formation professionnelle.

«La formation professionnelle a constitué un enjeu-clef de la réforme scolaire: à vrai dire, la formation professionnelle a été au coeur de toute cette réforme. À titre d'enjeu et de visée de première importance, assurément. Mais aussi au plan même des réaménagements institutionnels. En effet, les écoles de métiers, les instituts de technologie et les écoles spécialisées furent pratiquement tous intégrés aux écoles secondaires polyvalentes et aux CEGEP, les programmes et les options se sont multipliés, de nouveaux objectifs de formation générale furent ajoutés aux objectifs des programmes professionnels. On voulait ainsi, en les inscrivant dans les structures elles-mêmes, promouvoir l'accès à des formations plus larges et plus polyvalentes. Aux futurs gens de métiers et techniciens, on voulait assurer une formation de base plus solide et un environnement culturel plus diversifié et plus stimulant; aux élèves inscrits dans les filières dites générales, on voulait assurer une ouverture plus grande aux réalités techniques et un compagnonnage social plus conforme à l'image réelle de notre société.

En fait, la formation professionnelle a connu chez nous un développement intense et rapide dont on n'a pas toujours une juste idée. Administrateurs, enseignants, élèves et parents ont été appelés à s'engager dans des processus exigeants de remise en question d'habitudes et de perspectives. À telle enseigne que, en certains milieux, on a connu des essoufflements bien compréhensibles et qu'on s'est parfois surpris à regretter le temps des écoles de métiers et des instituts de technologie...¹»

Au-delà de la grande réforme des années 1960, bien des interventions furent menées dans le but d'améliorer l'enseignement professionnel. En fait,

«Depuis 1976, l'enseignement professionnel a donné lieu à un arc-en-ciel de consultations et de publications gouvernementales: Livre vert en 1977, orange en 1979, beige en 1980, blanc en 1982. Et un document de synthèse plutôt fadasse en 1984²».

En 1982 paraissent le Rapport de la Commission Jean et les propositions de relance et de renouveau de la formation professionnelle des jeunes. En 1984, c'est au tour d'un énoncé d'orientation gouvernementale et d'un plan d'action en éducation des adultes. En 1986, le MEQ annonce le plan d'action qui servira à réorganiser le secteur de la formation professionnelle au secondaire³.

1. Danièle Remy-Lamarche, *op.cit.*, pp. 2-3.

L'auteure cite un document produit par le ministère de l'Éducation en 1982 qui s'intitule La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau, en pages 13 et 14.

2. Jean Blouin, «S.O.S. métiers...», L'actualité, novembre 1988, pp. 94 et 96.

De plus, un certain nombre d'interventions visaient spécifiquement l'établissement de stages à l'intérieur des programmes de formation professionnelle. Des chercheurs de l'Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) en relevaient sept de 1974 à 1980 seulement. À cet effet, on souligne que le Comité interministériel de régie pédagogique s'est donné comme priorité, en 1974, de développer la formule des stages industriels au niveau collégial. En 1975, c'est au tour de la Direction générale de la planification du MEQ de publier Phénomène des stages au niveau collégial. Il est alors question d'implanter des stages dans les options où ils ne sont pas obligatoires, d'organiser la coordination tant au niveau régional que provincial, de créer une Banque d'information sur les relations école-industrie et d'élaborer une politique officielle de stages. En 1976, 1978 et 1979, l'INRS mentionne que la DGEC produit divers documents devant mener à la mise sur pied d'une politique de stage. Toujours selon le répertoire de l'INRS, en 1980, la Direction générale de l'enseignement aux adultes fait connaître son intention d'établir une politique de stage et de l'expérimenter dans la région 03. Finalement, également en 1980, le MEQ travaille sur la question dans le cadre de la formulation d'une politique sur l'enseignement professionnel⁴.

Par ailleurs, les analystes de l'INRS soulignent que le Conseil supérieur de l'éducation s'est depuis longtemps montré favorable au développement de la formule de stages. Ils signalent également le début des activités du Secrétariat permanent de l'enseignement professionnel du Montréal métropolitain en 1981. Cet organisme, composé de façon paritaire par des employeurs et des intervenants du monde de l'éducation, a la mission de coordonner les relations école-travail et d'encourager la formation de comités école-industrie qui travaillent à l'organisation de stages⁵.

Malgré tout, à la lumière de l'état de situation dressé dans les parties précédentes, force est de reconnaître que tous ces efforts n'ont pas connu les résultats attendus. L'organisation de stages en milieu de travail de même que la création de liens école-entreprise ne font l'objet d'aucune politique précise et globale, d'aucun support important et d'aucune mesure incitative. Tout dépend des initiatives locales et de l'intérêt manifesté par des professeurs ou des employeurs.

Qui plus est, «il n'y a pas au Québec, de tradition, de collaboration école-industrie⁶». Les intentions et les projets de politique n'ont pas réussi à joindre les éléments éparés.

Afin de faire le point de façon plus précise, ce chapitre s'attarde à présenter les diverses propositions émises par les intervenants suivants: le ministère de l'Éducation (MEQ), le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des collèges, le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP), le Conseil du Patronat du Québec (CPQ), la Confédération des Syndicats Nationaux (CSN), la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ) et la Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec (FTQ).

3. Université de Sherbrooke, op.cit., p. 18.

4. Institut National de la Recherche Scientifique, Formation scolaire-formation en entreprise: opposition ou complémentarité ? L'exemple des stages dans l'enseignement professionnel, Sainte-Foy, 1983, pp. 62-64.

5. Ibid., pp. 69-70.

6. Université de Sherbrooke, op.cit., p. 187.

Les propositions du ministère de l'Éducation

Bien avant le déclenchement des opérations reliées à la dernière réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, le MEQ songeait sérieusement à l'implantation d'une politique de concertation entre l'école et le marché du travail. C'est au début des années 1980 que le ministère faisait part de ses orientations lors de la parution d'un document qui devait s'avérer être l'engagement gouvernemental en matière de formation professionnelle: La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau.

«Quant à la collaboration du ministère de l'Éducation avec les autres ministères et avec le milieu de travail, tout invite à la rendre plus régulière et plus systématique. Ces relations de collaboration existent depuis longtemps: qu'il suffise ici de rappeler les diverses tables interministérielles, les comités consultatifs industriels, les actions du Bureau des stages, les activités de formation en industrie et les divers mécanismes de consultation auprès des corporations et des entreprises. En dépit de leur caractère parfois sporadique, tous ces liens ont puissamment contribué à améliorer la qualité de la formation professionnelle dispensée dans le système scolaire et méritent d'être consolidés et renforcés. À cette fin, le ministère est disposé à désigner, pour chacun des grands secteurs d'activité économique, un répondant autorisé, mandaté comme interlocuteur du ministère auprès des divers intervenants de chacun de ces secteurs et chargé de porter à l'attention du ministère toute recommandation venue de ces intervenants⁷».

Le MEQ ne se borne pas à reconnaître l'importance de la concertation, il démontre sa ferme intention à mettre en relation des représentants du monde scolaire et des milieux de travail.

Ses grands objectifs sont d'unifier les communications entre partenaires ministériels et socio-économiques; d'assurer la concertation et l'information selon une approche inter-ordres afin de favoriser une meilleure continuité et une plus grande cohérence⁸; d'assurer une déconcentration vers les régions; d'adopter une approche de transparence sociale et une volonté de rendre compte. Il veut aussi éviter l'approche legaliste tout en favorisant l'expérimentation; établir la concertation selon des formules adaptables aux situations régionales; et viser la complémentarité avec les autres ministères engagés dans les questions de formation professionnelle⁹.

Concrètement, le MEQ prévoit que le mécanisme de concertation servira à analyser la pertinence d'élaborer de nouveaux programmes de formation professionnelle ou de réviser les programmes existants. Il formulera des avis sur le renouvellement des équipements et sur les possibilités d'utiliser la technologie des entreprises. Il devra également établir les critères de recrutement et de sélection des enseignants; signaler les besoins prioritaires de perfectionnement; et mettre sur pied un mode de reconnaissance des acquis scolaires et de travail. Finalement, les personnes participant à la concertation devront s'occuper de stages et de placement ainsi qu'intervenir sur les questions de distribution des enseignements, de contingentement de même que de stratégies en matière d'information scolaire et professionnelle¹⁰.

7. Association Canadienne d'Éducation, Entre l'école et le marché du travail: des liens à resserrer. Rapport de l'ACE, Toronto, 1983, pp. 66-67.

L'auteur cite La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau en page 81.

8. Ibid., p. 70.

9. Ibid., pp. 70-71.

10. Ibid., pp. 71-73.

Bref, le MEQ prévoit que tout ce qui relève de près ou de loin de l'organisation de la formation professionnelle sera discuté et arrêté en concertation.

«L'ensemble des documents, rapports ou mémoires produits au cours de la dernière décennie par les groupes ou organismes les plus divers du milieu québécois, convergent vers l'importance d'accentuer et de coordonner les liens entre le ministère de l'Éducation, ses partenaires ministériels et les milieux socio-économiques. Les trois paliers suivants sont identifiés: l'établissement, la région et le Québec, chacun ayant des préoccupations spécifiques, tout en partageant un certain nombre d'intérêts en commun avec les autres paliers¹¹».

Prenant en considération l'ensemble de ces éléments, le MEQ va jusqu'à proposer un modèle qu'il a l'intention d'implanter de façon permanente à compter de 1984. Un modèle qui s'établit selon trois bases d'action: l'établissement, la région et la province.

Au plan québécois, deux tables de concertation sont appelées à coordonner et à stimuler les initiatives régionales et locales. L'une de ces instances est nommée «Table nationale de la formation professionnelle». Cette table, présidée par le ministre de l'Éducation, regroupe les présidents des tables nationales sectorielles et un certain nombre de personnes issues des milieux socio-économiques. C'est dans le cadre de ces activités que seront discutées et arrêtées les grandes orientations nationales en formation professionnelle.

Deuxième lieu de concertation, les tables nationales sectorielles de l'Éducation seront mises en place par le MEQ et le MMSR. Ces tables ont le mandat de coordonner la formation professionnelle donnée aux divers ordres d'enseignement pour chacun des secteurs d'activités¹². Chaque table regroupe une vingtaine de membres dont les deux tiers viennent du monde du travail (associations professionnelles, employeurs, syndicats, PME, etc.) et les autres du monde scolaire (administrateurs et représentants d'enseignants) ainsi que des ministères concernés par les questions de formation professionnelle (MMSR, ministère de l'Industrie et du Commerce)¹³. Les travaux de ces tables nationales sectorielles permettront la mise en place et le fonctionnement des mécanismes régionaux, la préparation d'un inventaire des milieux de stages et d'une carte régionale des enseignements, de même que le suivi en matière de placement et de concertation avec les autres ministères.

Au plan régional, la formation professionnelle s'organise autour d'une table régionale de concertation. Des intervenants scolaires, socio-économiques et des représentants d'autres ministères siègent à cette table appelée à fonctionner en étroite collaboration avec la direction régionale du MEQ. D'ailleurs, c'est cette direction qui offre un soutien technique à sa création et à son fonctionnement. À cette fin, chaque direction régionale a la responsabilité de désigner un répondant ministériel spécifiquement rattaché aux questions de formation professionnelle.

Le MEQ précise que chaque table régionale de concertation établit son mode de fonctionnement et ses mandats. En fait, selon le ministère, les disparités régionales empêchent l'imposition d'un modèle unique. Une orientation doit quand même être respectée par chacune des tables, soit l'établissement de liens avec les CFP et les CCR qui sont «d'excellents ponts

11. *Ibid.*, p. 73.

12. *Ibid.*, p. 74.

13. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail. Document d'orientation, Québec, 1983, p. 20.

avec le monde du travail¹⁴». Il s'agit alors de profiter des expertises locales et d'éviter le double emploi des mandats.

Le niveau opérationnel du mécanisme se situe au plan des établissements scolaires. Ces établissements ont le rôle déterminant de rapprocher le monde de l'école et celui du travail. C'est là où se vérifie la faisabilité et l'utilité de la concertation entre divers ordres d'enseignement de même qu'entre l'école et les milieux de travail¹⁵.

«Je crois que le milieu de travail doit jouer un rôle important dans la formation professionnelle [...] Déjà, des relations existent, mais elles doivent être structurées sur une base permanente. Ces mécanismes devraient nous permettre, entre autres, une mise à jour rapide de nos programmes, une intégration plus facile des finissants sur le marché du travail et une meilleure organisation des stages dans l'entreprise»¹⁶.

Ce projet de concertation a été mis à l'essai mais s'est vite buté à la réticence des autorités du MEQ et des associations patronales. De plus, les objectifs et l'envergure de l'entreprise exigeaient une mise en commun des intérêts immédiats, ce qui était peu réaliste dans les circonstances.

14. *Ibid.*, pp. 16-17.

15. *Ibid.*, p. 15.

16. Propos de M. Andréa Bouchard, coordonnateur de la formation professionnelle au MEQ, recueillis en 1983 par Guy St-Aubin dans *Profil de la formation professionnelle* (3 (2), 12) et cité dans l'ouvrage de Danièle Remy-Lamarche, *op.cit.*, en page 27.

Les attentes du Conseil supérieur de l'éducation

Lorsqu'il est question de formation professionnelle des jeunes, le Conseil supérieur de l'éducation met invariablement l'accent sur un point particulier: la nécessité d'établir un mode de concertation et de coopération entre le monde scolaire, le MMSRFP et l'entreprise.

Depuis le début des années 1980, le Conseil supérieur de l'éducation a réitéré sa demande en maintes occasions. Il l'a fait, entre autres, à l'intérieur de trois avis produits respectivement en 1983, 1986 et 1987: La formation professionnelle des jeunes, analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires, L'avenir de la formation professionnelle au secondaire et Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation.

Également, le Conseil supérieur de l'éducation signale qu'il est important de donner une formation de base riche et solide préparant à «affronter l'avenir»¹⁷. Il affirme aussi que l'enseignement secondaire ne doit pas avoir l'objectif de fournir des finissants ultraspécialisés et immédiatement rentables aux entreprises¹⁸. Du même souffle, il enjoint le MEQ à réagir devant la désuétude des contenus des programmes de formation professionnelle, le manque de renouvellement des pratiques pédagogiques, la dévalorisation du réseau professionnel et l'insuffisance des efforts visant à développer et à étendre la formule des stages en milieu de travail¹⁹.

Reconnaissant que la dernière réforme de l'enseignement professionnel au secondaire offre toutes les possibilités d'agir selon ces visées, le Conseil supérieur de l'éducation n'en demeure pas moins très prudent.

«En fait, dans bon nombre de dossiers, les ressources financières seront vraisemblablement et une fois de plus le nerf de la guerre, tout autant que le maintien d'une volonté politique et administrative solidement trempée. Ressources financières, parce qu'on est ici dans des champs concrets et techniques d'aménagement qui débordent les seules attitudes de bonne volonté et de collaboration. Volonté politique et administrative aussi, parce qu'il y a là matière à expression des intérêts particuliers: toutes les tentatives antérieures enseignent cela à l'évidence²⁰».

Cependant, il reste que le Conseil supérieur de l'éducation met l'accent sur la concertation. Il reconnaît dans cette voie, non seulement un moyen permettant de développer les stages en milieu de travail, mais aussi la garantie d'assurer la qualité des programmes de formation professionnelle.

En 1983, le Conseil supérieur de l'éducation se prononçait en faveur de l'établissement d'un cadre officiel de concertation et de coopération²¹. Il jugeait urgente la création d'une table de concertation regroupant des entrepreneurs, des syndicalistes, des professionnels et des intervenants scolaires²². Ce mécanisme allait permettre de réviser et d'élaborer les programmes

17. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, La formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1983, pp. 3 et 15.

18. Ibid., pp. 25 et 34.

19. Ibid., pp. 7, 15 et 34.

20. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, L'avenir de la formation professionnelle au secondaire. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, 1986, pp. 15-16.

21. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, La formation professionnelle..., p. 27.

22. Ibid., p. 25.

de façon à ce qu'ils correspondent mieux aux réalités du marché du travail, mais surtout, il faciliterait l'instauration d'un dialogue entre l'école et l'entreprise; ce qui se répercuterait par l'amenuisement des difficultés reliées à la transition études-travail.

En 1987, le Conseil supérieur de l'éducation développait son modèle en y intégrant la dimension régionale et l'apport des expertises du MMSR et des organismes qui lui sont rattachés²³ (CFP et CCR).

Les deux citations suivantes exposent les préoccupations du Conseil supérieur de l'éducation en regard de la concertation:

«...l'école a tout avantage dans l'intérêt des jeunes avant toute chose, à entretenir un dialogue ouvert avec l'entreprise et l'industrie²⁴».

«Pour les élèves de niveau secondaire tout particulièrement, l'expérience actuelle des stages en milieu de travail plaide en faveur d'une plus grande concertation entre l'école et l'entreprise²⁵».

Par ailleurs, dans un avis plus récent intitulé Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants (1989), le Conseil supérieur de l'éducation profite d'une meilleure perspective sur le déroulement de la réforme au secondaire pour élaborer sa position au sujet de la concertation.

En fait, il n'est plus question de la limiter entre les composantes du système scolaire et du monde du travail. Les constituantes des réseaux secondaire et collégial doivent harmoniser leurs actions car le Conseil supérieur de l'éducation constate que: «la formation professionnelle a évolué en parallèle et d'une manière asymétrique au secondaire et au collégial²⁶». Conséquemment, il recommande qu'il y ait meilleur partage des rôles entre les commissions scolaires et les cégeps de même qu'une coordination plus efficace entre les deux ordres d'enseignement²⁷. En outre, le Conseil supérieur de l'éducation:

«...recommande que les commissions scolaires et les collèges instituent des lieux et des mécanismes de collaboration et de concertation pour articuler, au niveau régional, leurs réponses aux besoins identifiés des groupes jeunes et adultes²⁸».

Selon lui, il faut penser le réseau d'éducation en terme de système et non en terme d'ordres cloisonnés et indépendants.

23. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1987, pp. 36-38.

24. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, La formation professionnelle..., p. 48.

25. Ibid., p. 25.

26. Québec (Gouvernement), Conseil supérieur de l'éducation, Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1989, p. 86.
Le souligné est de l'auteur.

27. Ibid., p. 87.

28. Ibid., p. 86.
Le souligné est de l'auteur.

La position du Conseil des collègues

À l'instar du MEQ et du Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des collègues reconnaît le besoin de lier davantage les établissements d'enseignement et les milieux de travail. En fait, il désigne trois instances qui doivent agir en tant que partenaires en matière de formation professionnelle: le système d'éducation, les milieux de travail (entreprises et organismes communautaires) et les étudiants²⁹.

Toutefois, le Conseil des collègues est d'avis que de nombreuses étapes restent à franchir. Et, non seulement pour ce qui est des relations école-travail mais également au sujet des contacts existant entre les ordres d'enseignement. En fait, le Conseil des collègues arrive à la même conclusion que le Conseil supérieur de l'éducation:

«Le système d'enseignement apparaît davantage comme un ensemble de paliers que comme un système où les différents ordres d'enseignement s'imbriquent harmonieusement...³⁰».

Cette concertation déficiente a inévitablement des répercussions néfastes sur les étudiants désireux d'acquérir une formation professionnelle répondant à leurs besoins. Les commissions scolaires et les cégeps s'arrachent la clientèle, le passage du secondaire au collégial est problématique et les messages véhiculés aux employeurs ainsi qu'aux conseillers en orientation scolaire et professionnelle sont tellement nébuleux qu'ils ne les aident en rien à bien informer les jeunes.

«De l'analyse qu'il a faite de la situation actuelle et de l'évolution des dernières années, le Conseil tire la conclusion que les actuels mécanismes de concertation entre le secondaire et le collégial sont très déficients et que le moment est venu, pour le ministre et pour les responsables de l'éducation à tous les niveaux, de prendre un ensemble de mesures et de s'engager dans des actions concrètes pour corriger la trajectoire et donner une impulsion nouvelle et dynamique à ce dossier³¹».

Bien que le Conseil des collègues attribue au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science la tâche d'implanter un mécanisme de concertation³², il mise sur les efforts des collègues et l'importance des initiatives locales et régionales. Il n'est d'ailleurs pas simplement question de réaliser la liaison commissions scolaires-cégeps mais aussi cégeps-milieux de travail.

À ce sujet, le comité collègue-travail est vu comme étant la structure de base ayant pour fonction de concrétiser la rencontre entre les agents. De plus, le Conseil des collègues est d'avis que les activités d'élaboration et de révision de programmes doivent devenir le point de contact privilégié. L'organisation de stages en milieu de travail pour étudiants et enseignants ainsi que la mise sur pied de services de placement doivent également faire l'objet de la concertation.

29. Québec (Gouvernement), Conseil des collègues, Commission de l'enseignement professionnel, Relever des défis, trouver des solutions. Réflexion sur la formation professionnelle des jeunes, Québec, 1984, pp. 10, 12, 66 et 69.

30. Québec (Gouvernement), Conseil des collègues, L'harmonisation du secondaire et du collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1988-1989, (s.l.), 1989, p. 38.

31. Ibid., p. 100.

32. Ibid., p. 98.

Comme la participation des milieux de travail est une condition «sine qua non» à la réussite de l'entreprise, il importe que les collèges la suscitent en offrant des services originaux. Ainsi, les cégeps ont tout intérêt à faire connaître leurs services, à adapter leurs règles et structures selon les besoins de leurs interlocuteurs, à offrir l'aide technique indispensable à la recherche de solutions nouvelles en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre ainsi qu'à aménager des points de contact entre les employeurs et leurs éventuels employés³³.

«Déjà dans divers cégeps, plusieurs types d'échanges de services sont isolément pratiqués ou expérimentés. Certains collèges, surtout en région, ont su assurer avec des syndicats de travailleurs un contact permettant de préciser le sens et l'objet des stages d'étudiants ou de professeurs et ainsi amenuiser des oppositions éventuelles à de tels projets³⁴».

Finalement, au sujet de la concertation, le Conseil des collèges conclut en soulignant le caractère isolé des expériences et le manque de ressources financières disponibles à la création et au maintien des comités collèges-travail³⁵.

33. Québec (Gouvernement), Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, op.cit., pp. 66-71.

34. Ibid., p. 70.

35. Ibid., p. 68.

Le point de vue du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle

Principal responsable en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, le MMSRFP n'en demeure pas moins un intervenant potentiel en formation professionnelle des jeunes étudiants. En fait, les plans de concertation présentés par les autres organismes l'impliquent à divers degrés dans la mise en oeuvre d'un système permettant de mieux articuler la formation des jeunes aux besoins du marché.

De son côté, le MMSRFP adhère aux grands objectifs de ses partenaires. En fait, il avoue avoir un intérêt particulier pour la situation des jeunes. Il va même jusqu'à préconiser leur intégration et leur participation aux activités de concertation par le biais des «organismes jeunesse»³⁶. Ainsi, le MMSRFP souligne qu'il faille «créer des mécanismes formels de consultation entre les partenaires les plus concernés par le développement de l'employabilité»³⁷.

Si la participation des employeurs et des jeunes est reconnue comme la clef de voûte en matière de concertation, on considère néanmoins que d'autres intervenants doivent être associés: ministères, organismes gouvernementaux, municipalités, associations de travailleurs, organismes sans but lucratif, mouvements coopératifs, etc.³⁸ De plus, le MMSRFP spécifie qu'il serait hasardeux de mettre sur pied un mécanisme qui exclurait la participation des CFP et des CCR; des organismes qui ont développé une expertise importante en ce qui a trait à l'estimation des besoins de formation.

Tous ces éléments se retrouvent dans les commentaires émis au MEQ lors de la consultation portant sur le plan d'action en formation professionnelle au secondaire. Le MMSRFP, tout en se disant largement en accord avec les objectifs et les moyens énoncés par le MEQ, rappelle qu'il est prêt à s'impliquer davantage et que la réussite de la réforme passe par la multiplication des interactions³⁹. Il veut non seulement être partenaire dans les dossiers des équipements et de l'harmonisation éducation-industrie mais aussi dans les travaux concernant l'établissement des filières, la répartition géographique des enseignements, la révision des programmes et l'harmonisation entre le secondaire et le collégial⁴⁰.

36. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Commission de formation professionnelle de Québec, Processus d'estimation des besoins de formation d'une clientèle particulière: «les jeunes adultes». Recherche présentée au M.M.S.R. par la Commission de formation professionnelle de Québec, Québec, 1986, p. 68.

37. Québec (Gouvernement), Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Rapport annuel 1987-1988, Québec, Les Publications du Québec, 1988, p. 8.

38. Idem.

39. Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle, Rapport de consultation. Plan d'action. La formation professionnelle au secondaire, Québec, 1987, pp. 127-130.

40. Ibid., pp. 59-60.

L'avis du Conseil du Patronat du Québec

«Le monde de l'enseignement et le monde des affaires sont essentiellement interdépendants. L'un a besoin d'argent pour produire des gens instruits, et l'autre a besoin de gens instruits pour faire de l'argent⁴¹».

Au Conseil du Patronat du Québec (CPQ), c'est en ces termes qu'est interprété le besoin de concertation entre le monde de l'éducation et le marché du travail.

À l'instar des autres intervenants, le CPQ reconnaît d'emblée que les deux mondes ne peuvent évoluer isolément. Du même souffle, il réalise, comme tous les observateurs et acteurs en formation professionnelle, qu'il reste plusieurs pas à faire avant de pouvoir affirmer qu'une collaboration réelle et efficace existe.

Plus précisément, le CPQ, qui intervient depuis de nombreuses années en matière de formation professionnelle des jeunes, souligne l'existence de problèmes importants. Selon lui, il manque de liens entre le monde de l'éducation et celui du travail; les éléments de formation pratique présents dans les programmes de formation sont insuffisants et mal organisés; les enseignants méconnaissent les réalités et les exigences du monde du travail; le système scolaire est refermé sur lui-même, manque de souplesse et d'imagination; et l'enseignement professionnel offert au secondaire est dévalorisé socialement⁴². De plus, il décèle un problème de transmission d'information entre les collèges et les entreprises et juge inadéquates les relations existant actuellement entre le monde du travail et les établissements d'enseignement postsecondaire. D'autre part, il est d'avis que le secteur de la formation professionnelle est affecté par la désorganisation des services d'orientation scolaire et professionnelle⁴³, l'insuffisance des budgets attribués au recyclage des enseignants⁴⁴ et la présence de conventions collectives qui contribuent à limiter la tenue d'expériences et d'initiatives⁴⁵.

En raison de toutes ces considérations, le CPQ est d'avis que trop de jeunes se retrouvent sur le marché du travail avec un bagage de connaissances insuffisant. En fait, il juge que ceux-ci sont inaptes à exécuter des fonctions pour lesquelles ils se croient préparés. Par conséquent, le marché du travail souffre d'un manque de main-d'oeuvre qualifiée.

41. Conseil du Patronat du Québec, «Êtes-vous dans la parade ?», allocution de Monsieur Ghislain Dufour, président, Conseil du Patronat du Québec, devant l'Association Canadienne d'Éducation, Vancouver, 29 septembre 1987, p. 9.

42. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, Ministre de l'Éducation du Québec, au sujet du document de consultation intitulé «La formation professionnelle au Québec», Montréal, 1980, pp. 13-16.

43. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec monsieur Claude Ryan sur le document de consultation intitulé: «La formation professionnelle au secondaire - plan d'action», Montréal, 1986, p. 10.

Conseil du Patronat du Québec, La réussite de l'enseignement professionnel au secondaire: un défi commun, notes pour une présentation de Monsieur Ghislain Dufour, Président du Conseil du Patronat du Québec, devant les participants au Colloque sur la formation professionnelle organisé par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Montréal, 18 novembre 1988, pp. 6-7.

44. Conseil du Patronat du Québec, La réussite de l'enseignement..., p. 6.

45. Ibid., p. 7.

Conseil du Patronat du Québec, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec monsieur Claude Ryan..., p. 11.

De plus, le Conseil du Patronat souligne que plusieurs plans de réforme ont vu le jour depuis les années 1970 mais que bien peu ont provoqué des changements significatifs⁴⁶. Toutefois, il se montre plutôt favorable au dernier plan d'action qui présente les objectifs et les moyens guidant la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire⁴⁷. À cet égard, le CPQ est en accord avec l'obtention du D.E.S. comme préalable à l'inscription en formation professionnelle, la réduction du nombre de programmes, la création des nouvelles filières et le retour vers la séparation entre les secteurs général et professionnel. Par contre, il juge insuffisantes les explications données au sujet du coût de la réforme, de la formation des enseignants, des méthodes permettant de lier davantage l'école et l'industrie, de l'établissement de la carte des enseignements ainsi que des modalités d'évaluation des apprentissages⁴⁸. Le CPQ termine son évaluation en signalant l'absence de moyen de coordination avec l'éducation des adultes et le manque d'intégration avec une politique de main-d'oeuvre⁴⁹.

L'important regroupement d'employeurs ne se limite pas à exprimer ses doléances, il fait aussi largement part de ses objectifs et des voies d'action qu'il privilégie.

Tout d'abord, le CPQ croit qu'il y a lieu de revaloriser la formation professionnelle auprès des jeunes. Pour ce faire, il importe de la faire correspondre davantage aux besoins du marché du travail⁵⁰ tout en lui laissant la possibilité d'assurer la formation de base permettant l'intégration professionnelle et sociale⁵¹.

Par ailleurs, l'élaboration d'une politique d'ensemble de la formation professionnelle doit être considérée comme prioritaire⁵². Et celle-ci doit être reliée à une véritable politique de main-d'oeuvre et de développement économique⁵³. Un pas dans la bonne direction serait effectué si l'on créait une structure de collaboration entre l'école et le travail; une structure réunissant des personnes disposant de pouvoirs réels⁵⁴.

46. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec monsieur Claude Ryan..., p. 13.

47. Conseil du Patronat du Québec, La réussite de l'enseignement professionnel..., p. 5.

48. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec monsieur Claude Ryan..., pp. 2-9.

49. Ibid., p. 10.

Conseil du Patronat du Québec, La réussite de l'enseignement professionnel..., p. 11.

50. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions» de relance et de renouveau de la formation professionnelle. Montréal, 1982, pp. 2 et 5.

Québec (Gouvernement), Ministère de l'Éducation, Les relations entre l'école et le monde du travail, dépliant.

51. Conseil du Patronat du Québec, L'école primaire et secondaire vue par l'entreprise. Réflexion soumise au ministre de l'Éducation, M. Claude Ryan. Montréal, 1989, p. 2.

Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions»..., p. 2.

Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable..., pp. 3, 8-13.

52. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable..., p. 4.

53. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable..., pp. 1 et 36.

Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions»..., p. 5.

54. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions»..., pp. 5 et 11.

Dans les faits, la collaboration école-travail pourrait se réaliser par le biais de «comités mixtes éducation-monde du travail pour chacun des champs professionnels, intégrant tous les niveaux d'enseignement concernés⁵⁵». Ces comités existeraient dans chaque région et permettraient de négocier des ententes entre une entreprise, ou un groupe d'entreprises d'un même secteur, et une institution scolaire. Ces négociations pourraient très bien aboutir à la mise sur pied de projets de collaboration concernant le contenu des programmes de formation et l'organisation de stages en milieu de travail⁵⁶.

Également, le CPQ remarque que les employeurs privilégient le recours à des modes de formation axés vers l'expérimentation mais offrent peu de places de stages en milieu de travail. Selon lui, les normes du MEQ, le manque de ressources d'encadrement disponibles dans l'entreprise et la non-rentabilité du travail des stagiaires sont les principaux éléments qui défavorisent la participation des employeurs⁵⁷.

À ce sujet, le Conseil du Patronat considère que la présence des employeurs aux comités mixtes leur permettra de se prononcer sur les formules pédagogiques et les programmes de formation. Ainsi, ils pourront mieux accorder les possibilités institutionnelles à leur situation particulière.

De plus, le gouvernement pourrait mettre sur pied des mesures incitatives. À cet égard, le CPQ suggère l'établissement de dégrèvements fiscaux ou d'avantages contractuels touchant la fourniture de biens ou de services avec l'établissement scolaire qui bénéficie des places de stages⁵⁸. Ces mesures pourraient être complétées par la création de bourses spéciales accessibles aux jeunes qui décident de s'orienter vers les secteurs d'emplois qui sont aux prises avec une pénurie de main-d'oeuvre qualifiée⁵⁹.

Pour ce qui est des établissements d'enseignement, le Conseil du Patronat veut que l'on y reconnaisse la spécificité de l'enseignement professionnel. En ce sens, il y a lieu de penser à la création de campus spécialisés en formation professionnelle⁶⁰.

Finalement, le CPQ est d'avis que le secteur de la formation professionnelle doit être sous la responsabilité conjointe du MEQ et du MMSRFP. Le MEQ assumerait un leadership en tant qu'expert en matière de pédagogie et d'éducation, alors que le MMSRFP verrait à lier la formation professionnelle à une politique générale de la main-d'oeuvre⁶¹.

55. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable... p. 25.

56. Ibid. p. 31.

57. Ibid. pp. 26-28.

58. Ibid. p. 28.

Conseil du Patronat, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions»... p. 7.

Conseil du Patronat, La réussite de l'enseignement... p. 9.

59. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «propositions»... p. 5.

Conseil du Patronat du Québec, «Êtes-vous dans la parade ?», p. 12.

60. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable... pp. 4-5.

Conseil du Patronat du Québec, Mémoire au ministre de l'Éducation sur les «proposition»... p. 6.

61. Conseil du Patronat du Québec, Mémoire soumis à l'Honorable... pp. 7 et 36.

Le point de vue syndical

Les trois grandes centrales syndicales se préoccupent de la formation professionnelle des jeunes. En fait, elles se montrent tout particulièrement intéressées par les questions relatives à la qualité de la formation et à l'organisation de la concertation. La Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ), la Confédération des Syndicats Nationaux (CSN) et la Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec (FTQ) partagent des points de vue similaires au sujet de ces deux éléments.

Pour ces centrales, une condition est essentielle au maintien de la qualité de la formation offerte aux jeunes: le non-assujettissement des activités de formation et d'éducation aux besoins immédiats des entreprises⁶². Ainsi, les programmes de formation professionnelle doivent transmettre une formation de base solide et des connaissances et habiletés transférables. Selon elles, des cours portant sur les lois du travail, la santé et la sécurité au travail et le rôle du syndicalisme devraient être intégrés aux programmes de formation. Il ne suffit pas de former des travailleurs dociles et performants, il faut aussi viser l'apprentissage des responsabilités et le développement de l'esprit critique.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la concertation, les trois centrales ont un message clair à transmettre: les organisations syndicales et les travailleurs, syndiqués ou non, font partie de ce que l'on appelle «le monde du travail». Conséquemment, ces intervenants doivent être engagés dans tous les processus visant la création de liens entre l'école et le monde du travail⁶³. En outre, les représentants syndicaux entendent axer leurs interventions de façon à faire reconnaître comme prioritaires: la promotion de la formation professionnelle⁶⁴, l'accroissement de l'accessibilité aux programmes (surtout pour la clientèle «adulte» et les jeunes en région)⁶⁵, la reconnaissance de la spécificité de la clientèle «adulte»⁶⁶, l'accessibilité du régime des prêts et bourses aux jeunes étudiants inscrits en formation professionnelle au secondaire⁶⁷, et l'organisation plus adéquate des activités de formation pratique (stages en milieu de travail)⁶⁸.

62. Centrale de l'Enseignement du Québec, Formation professionnelle. Nouvel enjeu. Les modifications envisagées au régime pédagogique (1986) touchant la formation professionnelle au secondaire, (s.l.), Communications CEQ, 1988, p. 4.
Confédération des Syndicats Nationaux, Présentation de la CSN au sous-comité du sénat sur l'emploi et la formation, Ottawa, 1987, p. 12.
Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec, Service d'éducation, Les grands objectifs de la FTQ en matière de formation professionnelle et d'éducation des adultes, Montréal, 1987, p. 2.

63. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., p. 7.
Confédération des Syndicats Nationaux, op.cit., pp. 15-16.
Confédération des Syndicats Nationaux et al., Les cégeps ont-ils un avenir ?, p. 183.
Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec, op.cit., pp. 2,6,7,10 et 13.

64. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., p. 6.

65. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., p. 5.
Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec, op.cit., p. 2.

66. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., p. 5.
Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec, op.cit., p. 23.

67. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., pp. 5-6.
Confédération des Syndicats Nationaux et al., op.cit., pp. 15-16.

68. Centrale de l'Enseignement du Québec, op.cit., p. 6.

Au sujet des stages en milieu de travail, ils sont perçus comme étant un excellent mode de formation. De plus, leur organisation représente une occasion privilégiée de rencontre entre tous les intervenants. Sur ce point, la CEQ propose de:

«Définir, dans un protocole-type (sorte de bail-type), les obligations des employeurs et des jeunes qui participeront à des stages en entreprise ou qui emprunteront des cheminements dits d'alternance école-travail⁶⁹».

Finalement, la CSN affirme que le stage est une activité éducative qui, de ce fait, relève entièrement des autorités scolaires⁷⁰. De plus, elle remarque que:

«...les partenaires au niveau local devront assurer l'accueil et le suivi des programmes de stages dans le milieu. Trop souvent nous avons entendu des entreprises souhaiter une meilleure adéquation entre la formation et les exigences du milieu de travail mais en même temps n'offrir aucune possibilité de stage aux étudiants les privant d'un moyen privilégié pour augmenter la qualité de leur formation⁷¹».

Confédération des Syndicats Nationaux, *op.cit.*, pp. 13-16.

69. Centrale de l'Enseignement du Québec, *op.cit.*, p. 6.

70. Confédération des Syndicats Nationaux, *op.cit.*, p. 13.

71. *Ibid.*, p. 16.

Chapitre 7

LES TRIBUNES D'EXPRESSION DES JEUNES

Il est permis de constater un vide lorsqu'il est question de formation professionnelle. Ce vide, c'est la non-participation des étudiants à la structuration et à l'organisation du système.

Cependant, ils ne sont pas muets devant ces questions. Et, non seulement ont-ils des attentes mais ils font preuve d'initiative. Ce dernier chapitre expose les points saillants du Sommet québécois de la jeunesse, des symposiums sur les jeunes et l'emploi et des Audiences publiques sur la jeunesse. Il se termine par la présentation de projets mis sur pied par des étudiants de l'Université de Montréal et de l'Université Laval.

Le Sommet québécois de la jeunesse

En 1983, les jeunes qui ont pris la parole lors de la tenue du Sommet québécois de la jeunesse¹ ont dégagé les principaux éléments autour desquels devrait s'élaborer une politique de la formation au Québec.

D'abord, les jeunes veulent être consultés et veulent participer aux mécanismes décisionnels en matière d'enseignement et de pédagogie afin d'influencer la composition du contenu des cours de même que la détermination des méthodes d'enseignement. Selon eux, les membres des conseils étudiants présents au secondaire et des associations étudiantes oeuvrant dans les cégeps et les universités, doivent être reconnus comme étant leurs représentants en ces matières.

Par ailleurs, les jeunes désirent avoir accès à un enseignement favorisant la polyvalence, lequel serait offert dans une école beaucoup plus «branchée» sur les réalités du monde du travail. Ils sont d'avis que l'on doit tendre vers la création et le maintien de contacts permanents entre l'école et les milieux de travail. À ces fins, ils demandent que l'on donne un cours d'enseignement secondaire portant sur les droits des travailleurs et, à tous les ordres d'enseignement, des stages pratiques, rémunérés ou non.

Finalement, les participants au Sommet concluent leurs échanges en spécifiant que toute réforme touchant le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle ne doit jamais mettre en péril l'accessibilité aux études.

1. Sommet québécois de la jeunesse, *S'unir pour s'en sortir. Rapport officiel des résolutions*, (s.l.), 1983, 187 p.

Les symposiums sur les jeunes et l'emploi

En 1985, Année Internationale de la Jeunesse, le Secrétariat à la jeunesse publiait un document intitulé Changeons le mode d'emploi. Synthèse des propositions des onze symposiums sur les jeunes et l'emploi. On y apprend que l'information et l'orientation scolaire et professionnelle, la formation préparatoire à l'emploi, l'évaluation des programmes, l'identification des options professionnelles intéressantes ainsi que les stages ont retenu l'attention des jeunes ayant participé aux symposiums².

Au sujet de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle, le nombre de revendications exprimées annoncent le désir de procéder à un remaniement majeur. En fait, les jeunes demandent aux personnes offrant ces services de modifier leur philosophie d'intervention. Ils souhaitent que les conseillers en orientation interviennent dès le primaire afin d'assurer une meilleure préparation de l'élève face à l'avenir et un accès plus large aux informations concernant les métiers et les professions. De plus, ils soulignent l'importance d'établir une collaboration entre ces conseillers et les agents travaillant dans les Commissions de formation professionnelle dans le but d'organiser plus adéquatement les services d'information portant sur les caractéristiques du marché local. Également, ils estiment que les séances d'information doivent se tenir plus régulièrement et demandent la participation de conférenciers de différents milieux, y compris du milieu syndical. Des visites en entreprises peuvent être faites et des outils d'information (répertoires d'entreprises, brochures et documents vidéo portant sur certains aspects du marché du travail, etc.) plus largement diffusés. Aussi, les jeunes demandent que les services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle soient plus accessibles en terme d'heures d'ouverture.

D'autre part, les jeunes revendiquent l'accès à un cours de formation préparatoire à l'emploi. On suggère que ce cours, adapté aux réalités socio-économiques locales, informe sur le syndicalisme et permette aux cégépiens et universitaires d'expérimenter des techniques de recherche d'emploi.

Aussi, les participants sont intéressés par l'évaluation et la révision des programmes. À ce sujet, ce sont les avis transmis par une table de concertation réunissant des intervenants scolaires, des personnes provenant du monde du travail et des jeunes qui serviraient de base aux opérations. L'objectif est d'ajuster les programmes face à la situation réelle observée sur le marché du travail.

Finalement, les jeunes veulent des stages. Ils veulent des stages de durée importante, crédités et menés en alternance avec des périodes d'enseignement théorique. En outre, les jeunes réclament le développement de l'enseignement coopératif, des stages d'été et des formules de rémunération des stagiaires. Toutefois, il leur apparaît prioritaire que soient offerts des stages à chacun des étudiants inscrits en formation professionnelle.

2. Québec (Gouvernement), Secrétariat à la jeunesse, Changeons le mode d'emploi. Synthèse des propositions des onze symposiums sur les jeunes et l'emploi. Montréal, 1985, pp. 9-23.

Les Audiences publiques sur la jeunesse

À travers l'ensemble des préoccupations soumises au Conseil permanent de la jeunesse lors des Audiences publiques sur la jeunesse, l'une d'entre elles retient l'attention: la transition entre les études et le marché du travail. Il est évident que les jeunes sont concernés par les questions relatives à la qualité de la formation, à l'accès aux études, aux méthodes d'enseignement, aux services offerts en milieu scolaire et à la disponibilité des emplois³.

Il est apparu au Conseil que les jeunes interprètent la situation à partir de leurs expériences et de leurs réalités. De prime abord, les jeunes soulignent que l'amélioration de la formation professionnelle n'a rien à voir avec le redressement de la situation de l'emploi. Et cela semble particulièrement évident pour les jeunes habitant les régions périphériques. Ces régions marquées par l'exode d'une jeunesse qui se bute à un manque d'emplois, à des services insuffisants et à de minces perspectives d'avenir.

Autrement dit, ils sont d'avis que revaloriser la formation professionnelle, réinvestir dans l'éducation et innover en ce qui concerne l'organisation de services ne représentent pas la panacée aux difficultés rencontrées lors de leur transition entre le monde scolaire et le marché du travail. Néanmoins, ils pensent qu'agir sur ces éléments prépare l'émergence de nouvelles solutions et de directions inédites qui pourraient se conjuguer dans le but d'établir un plan d'action sur l'emploi.

En ce qui a trait spécifiquement à la formation professionnelle, les jeunes venus se faire entendre soulignent que l'amélioration de sa qualité ne passe pas uniquement par la révision des programmes ou la répartition géographique des enseignements. Bien que jugées importantes, de telles dispositions doivent être complétées par un certain nombre d'éléments dont plusieurs remettent en question des façons de faire bien établies.

D'abord, les jeunes veulent élargir le champ d'action à tous les ordres d'enseignement. Tous les programmes d'études terminaux, c'est-à-dire menant directement au marché du travail, doivent être considérés comme des programmes de formation professionnelle. La plupart du temps, les programmes d'études universitaires sont exclus du domaine.

Ensuite, la révision des programmes menée en regard des axes de développement économique régionaux doit permettre l'expansion de la formule des stages en milieu de travail.

Selon les jeunes, cette dernière demande, bien que paraissant anodine, lève le voile sur le noeud du problème: la concertation entre le monde scolaire et le marché du travail. À cet égard, les jeunes ne veulent pas assujettir les intérêts de l'un au profit de l'autre. Ils demandent seulement à exprimer leurs propres besoins et établir une collaboration concrète entre intervenants. Selon eux, l'école doit cesser d'ériger la fréquentation scolaire et la remise de diplômes en objectifs ultimes. Elle doit élargir sa vocation de façon à insérer deux points fondamentaux: la collaboration avec le milieu et le placement. Du même coup, les employeurs ne doivent plus attendre passivement que les établissements d'enseignement leur fournissent une main-d'oeuvre qualifiée et immédiatement rentable. Ils doivent communiquer leurs besoins et accepter de partager leurs possibilités technologiques de même que leurs expertises en permettant à de futures recrues d'exécuter des stages.

3. Québec (Gouvernement), Conseil permanent de la jeunesse, Les couleurs de la jeunesse ... noir sur blanc. Rapport des Audiences publiques sur la jeunesse, Québec, Les Publications du Québec, 1990, 244 p.

Bousculant d'autres «modus vivendi», les jeunes réclament des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle plus adéquats, c'est-à-dire plus accessibles et mieux pourvus en personnel ainsi qu'en outils d'information. Ils veulent connaître les réalités du marché du travail et les techniques de recherche d'emplois. De plus, ils demandent l'implantation d'un système leur permettant d'accélérer leur formation et de combler leur manque de ressources financières; système basé sur des emplois d'été rémunérés et crédités. Finalement, ils souhaitent que le gouvernement établisse des structures de concertation école/travail, investisse davantage dans le domaine de l'éducation et embauche des professeurs et du personnel non-enseignant.

Le Centre étudiant des services aux collectivités de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal

Dépassant l'expression des attentes, l'initiative de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAECUM) fait des étudiants de véritables acteurs en matière de transition école-travail. Le lieu d'intervention, c'est le Centre étudiant des services aux collectivités (CESC).

En 1978, lors d'une présentation faite au Conseil des Universités, la FAECUM déplorait le manque de réalisme du contenu des cours universitaires⁴. Toujours au cours de cette année, dans un mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités, la FAECUM soulignait le manque de place accordée aux milieux populaires dans l'ensemble des activités et préoccupations universitaires. En 1982, un manifeste étudiant soulignait la désuétude et l'isolement de l'Université⁵.

Pendant ce temps, en 1981, le Rassemblement des associations étudiantes universitaires (RAEU) fait paraître un document qui encourage la formule des stages et les activités faites en collaboration avec des organismes du milieu. Selon le RAEU, ces moyens permettent d'améliorer et de mettre à profit la formation des étudiants⁶. En 1982, il donne suite à sa réflexion en réalisant des études de faisabilité de centres étudiants de services communautaires⁷. Dans son optique, ces centres fonctionnent avec l'objectif de développer une pédagogie universitaire axée sur le lien théorie-pratique de même que sur l'ouverture aux collectivités. Selon le RAEU, les centres étudiants de services communautaires assurent l'émergence d'une conscience sociale chez les étudiants et instaurent des formules de partenariat et de concertation entre l'université et la communauté.

À l'été 1983, toutes ces cogitations aboutissent à la mise sur pied de centres étudiants à l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Hull⁸.

À Montréal, le Centre étudiant de services communautaires, maintenant le Centre étudiant de services aux collectivités (CESC), est le lieu d'expression des étudiants engagés dans le processus de définition du rôle social de l'Université. On cherche à ouvrir le milieu universitaire à la communauté et on veut orienter les activités tenues à l'Université selon une perspective sociale⁹. Le CESC, parrainé par la FAECUM, est un outil permettant à l'institution de mener à bien sa «mission sociale ultime» soit: «contribuer au mieux-être de la société par l'avancement du savoir¹⁰».

4. Nancy Lévesque et Ginette Sauvé, Les services aux collectivités et à la communauté: un point de vue étudiant. Document réalisé pour le compte de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Montréal, 1984, p. 21.

5. Ibid., p. 25.

6. Ibid., p. 37.

7. Ibid., p. 38.

8. Ibid., p. 39.

9. Ibid., pp. 2-3.

10. Ibid., p. 4.

Concrètement, depuis 1983, le CESC sensibilise l'administration universitaire et orchestre la tenue de projets de collaboration entre les étudiants et les organismes du milieu. Il est question d'élargir la mission de l'Université en l'ouvrant à la communauté. Une communauté qui est en mesure d'offrir un avantage indéniable à ceux qui veulent améliorer leur formation mais qui, également, a besoin de l'expertise et de la compétence présentes dans les établissements d'enseignement.

Toutefois, la FAECUM ne parle pas de stage, elle parle de projet. Pour elle, les stages réfèrent à des activités trop centrées sur «l'acquisition des habiletés de base traditionnellement assignées à une profession», «ils favorisent peu l'initiative» et «l'expérimentation d'approches novatrices dans la façon d'exercer une profession¹¹». Quant à eux, les projets se réalisent avec le milieu et, en particulier, le milieu qui a besoin d'aide financière, d'expertise ou de ressources humaines. L'étudiant qui participe au projet remplit un rôle éducatif ou de transformation sociale. Il amorce ainsi une réflexion portant sur son avenir comme professionnel et acteur social¹².

La FAECUM a l'objectif de réserver un cours par programme à des fins de réalisation d'un projet¹³. Selon cet organisme, l'adoption de cette mesure comblerait les lacunes de l'enseignement de premier cycle, permettrait de rapprocher les études universitaires des réalités du monde du travail et donnerait la possibilité à tous les étudiants d'acquérir une connaissance pratique de la profession qu'ils s'apprentent à exercer¹⁴. De plus, on estime que les finissants auraient plus de facilité à se trouver un emploi correspondant à leurs qualifications et à leur formation. Conséquemment, les diplômés reprendraient la valeur qu'ils ont perdue, l'Université ne fonctionnerait plus en vase clos, et les diplômés seraient plus polyvalents.

La FAECUM est loin d'avoir atteint son objectif. Depuis le début, le CESC est engagé dans un débat avec les autorités universitaires sans pouvoir miser sur des ressources humaines et financières suffisantes. Malgré tout, les étudiants recourent de plus en plus aux services offerts par le CESC.

À l'automne 1985, avec deux employés, le CESC reçoit les projets de 200 organismes sans but lucratif. De ceux-ci, 30 sont menés à terme et 70 étudiants y participent¹⁵. À l'hiver 1989, le même personnel contribue au déroulement de 73 projets.

Cependant, les résultats quantitatifs ne reflètent pas tout le travail accompli depuis l'ouverture du CESC. Aujourd'hui, les étudiants qui participent à un projet sont supervisés par un professeur et reçoivent des crédits à la suite de la réussite de l'activité¹⁶. De plus, on a

11. *Ibid.*, p. 15.

12. *Ibid.*, pp. 15-16.

13. Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, Une dose de bon sens. Mémoire présenté à la Commission de l'Éducation par la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, le 28 août 1986, Montréal, 1986, p. 19.

14. *Ibid.*, pp. 14-15.

15. Bureau exécutif de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal et Comité exécutif du Centre étudiant des services aux collectivités, C.E.S.C. '85: les nécessaires décisions, Montréal, 1986, pp. 4-5.

16. *Ibid.*, p. 4.

établi une collaboration avec les départements qui organisent des stages pour leurs étudiants afin d'éviter toute concurrence inutile.

D'autre part, le CESC fait face à de nombreux problèmes qui, pour la plupart, résultent du fait que ses services et activités ne sont pas attestés par les autorités universitaires. Le CESC manque de personnel, de sources de financement stables et est absent de toute instance universitaire décisionnelle, ce qui a pour effet de le marginaliser. Autre écueil, la supervision accomplie par les professeurs qui acceptent de collaborer à la tenue des projets n'est pas encore reconnue, donc s'inscrit comme une tâche «bénévole»¹⁷. Cela contribue à en dissuader plusieurs et à compliquer la recherche d'un superviseur. De plus, les ententes liant participant et professeur se font à la pièce et dépendent de l'intérêt de ce dernier et de son département d'appartenance¹⁸.

17. *Ibid.*, pp. 9-10.

18. Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, Centre étudiant des services aux collectivités, Mettez du plomb dans votre bac ! parce que l'expérience a du poids, dépliant.

Le Carrefour étudiant des services à la communauté de la Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval

Bien qu'ayant les mêmes origines que le CESC de la FAECUM, le Carrefour étudiant des services à la communauté de la Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) a évolué différemment tant par ses prises de position que par son organisation. Il demeure toutefois que ses objectifs principaux sont semblables à ceux de la FAECUM: ouvrir l'Université au milieu et fournir l'occasion aux étudiants d'intégrer progressivement le marché de l'emploi par la réalisation de travaux pratiques en milieu de travail.

C'est d'ailleurs sur ce dernier point que sont concentrés les efforts de Carrefour car, plus qu'à la FAECUM, les ressources humaines et financières sont insuffisantes. Ainsi, la réflexion politique et stratégique n'a pas eu l'ampleur connue à Montréal.

En fait, Carrefour est un centre de services et de support aux étudiants intéressés à acquérir une formation pratique. En 1988-1989, la seule personne qui y travaille reçoit les demandes des étudiants et des entreprises ou des organismes sans but lucratif. Elle aide à élaborer les projets et assiste les étudiants dans leurs efforts visant à trouver un professeur qui acceptera de superviser l'activité¹⁹. Cette même personne participe à l'établissement des modalités de stage afin de préserver le côté formateur de l'activité²⁰. Elle encadre le stagiaire, l'évalue et sensibilise les départements et l'administration de l'Université au sujet des avantages procurés par la formation pratique.

Après avoir été financé conjointement par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et Emploi et Immigration Canada de 1983 à 1987, Carrefour survivait, jusqu'en septembre 1989, grâce à la CADEUL et à une prime au rendement. En effet, l'Université Laval lui verse 50 \$ par étudiant participant alors que l'entreprise privée est sollicitée pour 50 \$ par stagiaire et un organisme sans but lucratif pour 25 \$.

Les stages organisés par Carrefour se tiennent à raison de 1/2 à 1 journée par semaine pendant une période variant entre 12 et 15 semaines. À l'automne 1988, 19 projets ont demandé la participation de 24 étudiants²¹. À l'hiver 1989, la quantité de projets passait à 29 et le nombre de stagiaires à 31²². Parmi les employeurs se trouvent 12 organismes sans but lucratif, 7 bureaux d'architectes, 6 autres entreprises privées, 3 ministères et un établissement scolaire²³.

Comme à l'Université de Montréal, les stagiaires ne sont pas rémunérés. Par contre, les étudiants peuvent effectuer un stage sans être supervisé par un professeur et sans que l'activité leur soit créditée. Ceci parce que l'Université Laval ne reconnaît pas la valeur des stages réalisés par le biais de Carrefour. Ainsi, aucune forme de collaboration pédagogique n'existe.

19. Danielle Delisle, Définition de Carrefour, document de travail, 3 p.

20. Sylvie Grégoire, Un nouveau départ pour le CESC, document de travail, 4 p.

21. Danielle Delisle, Résumé quantitatif de l'impact du C.E.S.C. pour les trimestres d'automne hiver 88/89, document de travail, février 1989. 2 p.

22. Danielle Delisle, Sommaire des stages de la session d'hiver 1989, document de travail, février 1989. 13 p.

23. Danielle Delisle, Résumé quantitatif...

Bien plus, Carrefour est perçu comme étant un compétiteur par les départements qui organisent des stages.

Toutefois, rien ne fait déroger Carrefour de ses objectifs. On est toujours d'avis que les étudiants veulent des stages et que la formation pratique acquise en milieu de travail rend confiant et augmente les chances de se trouver un emploi.

CONCLUSION

L'ensemble des données présentées dans ce rapport de recherche ne peut prétendre dresser un portrait exhaustif. L'objectif est plutôt de tracer un tableau global de la situation et de situer les enjeux propres à chacun des quatre grands secteurs de la formation professionnelle. Ceci dans le but d'alimenter l'argumentation du Conseil au sujet de la formation professionnelle des étudiants et en ce qui concerne toutes les autres questions relatives à la formation professionnelle.

À travers ce qui apparaît être un fouillis d'éléments et de dimensions, la formation professionnelle offre des traits qu'il est facile de repérer.

D'abord, on établit quatre grands secteurs en formation professionnelle: l'enseignement professionnel au secondaire, l'enseignement professionnel au collégial, la formation professionnelle à l'université et la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Le dernier secteur pouvant lui-même se subdiviser selon chacun des programmes de formation et leur clientèle-cible: assistés sociaux, chômeurs, personnes en emploi, apprentis, femmes désireuses d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail.

Autre caractéristique majeure: la non-intégration des quatre grands secteurs. Chacun évolue selon ses propres règles. La formation professionnelle n'est pas organisée systématiquement, c'est un domaine d'activité composé d'éléments superposés et indépendants.

Au secondaire, l'enseignement professionnel fait l'objet d'une réforme. Considéré comme le parent pauvre de l'enseignement depuis l'intégration des écoles de métiers à l'intérieur des polyvalentes, le secondaire professionnel voit ses filières redéfinies et ses programmes d'études révisés de manière à offrir une formation plus polyvalente, plus fonctionnelle et harmonisée selon les clientèles (jeune et adulte), les ordres d'enseignement (secondaire et collégial) et les types d'intervenants (de l'école et du monde du travail).

Ainsi, depuis septembre 1987, est implantée la filière menant au Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.), et, depuis septembre 1988, celles conduisant au Certificat d'études professionnelles (C.E.P.) et à l'Attestation de spécialisation professionnelle (A.S.P.). Le «professionnel long» et le «professionnel court» n'existent plus.

Par ailleurs, les étudiants désireux de s'inscrire à un programme d'enseignement professionnel doivent désormais préalablement réussir leur formation de base. Les formations de base et professionnelle ne peuvent plus être suivies en même temps. Aussi, les mêmes programmes d'études (et les mêmes classes) sont maintenant accessibles aux jeunes et aux adultes; la répartition géographique des enseignements, réalisée en 1988, est révisée annuellement; on révisé les programmes; et on perfectionne le personnel enseignant tout en renouvelant le parc d'équipements. S'ajoutent à ces éléments, des campagnes d'information et de promotion qui présentent la «nouvelle formation professionnelle» auprès des parents, des employeurs et des jeunes. De plus, le MEQ envisage la possibilité d'organiser l'année scolaire selon un calendrier trimestriel.

Bien qu'il soit difficile d'évaluer les impacts de la réforme, on remarque, en 1987-1988, quelque 25 164 inscriptions à temps complet en formation professionnelle dans les commissions scolaires alors qu'on en dénombrait au-delà de 100 000 en 1977-1978. Également, on note que la réforme n'a pas eu de répercussions majeures sur le développement de la formule des stages en milieu de travail ni sur l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail. À ce sujet, il apparaît que l'intérêt et l'initiative de chaque commission

scolaire, de chaque école, voire de professeurs particuliers, soient déterminants. Pour sa part, le MEQ n'a toujours pas de politique précise concernant les stages en milieu de travail. De plus, il a abandonné son programme d'aide à l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail. Enfin, le bilan du processus de révision des programmes, lequel permet la rencontre entre intervenants du monde scolaire et du travail, porte à penser qu'on a sous-estimé les coûts de l'opération.

Au collégial, on laisse entendre que le système est à l'aube d'une réforme. C'est l'avis exprimé par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et le Conseil des collèges. L'harmonisation entre les programmes du secondaire et du collégial ainsi que la «course à la clientèle» qui engage les cégeps, les commissions scolaires, le réseau collégial privé et les universités, et dont l'un des effets négatifs se manifesterait à travers les taux d'abandon et d'échec au collégial, nécessitent la modification de certaines caractéristiques du système de l'enseignement professionnel collégial.

Par ailleurs, durant les dernières années, on comptait environ 100 000 jeunes inscrits en formation professionnelle au collégial. D'un autre côté, les résultats d'une recherche menée par le Conseil des collèges, permettent d'affirmer que 42 programmes de formation professionnelle menant au Diplôme d'enseignement collégial (D.E.C.) offraient la possibilité d'effectuer un stage en milieu de travail en 1988-1989. Il existait 133 programmes professionnels menant au D.E.C. en 1988-1989.

En ce qui a trait aux relations des cégeps avec les milieux de travail, il semble, à l'instar de la situation au secondaire, que les initiatives locales soient déterminantes. Les conférences socio-économiques régionales, les centres spécialisés, les services d'orientation, les comités orienteurs, les services aux collectivités et les services de placement offrent la possibilité d'établir des contacts significatifs. Par contre, la politique d'ensemble est inexistante. À l'heure actuelle, le caractère ponctuel et volontaire des expériences caractérise les relations cégeps-milieu de travail.

À l'université, les tendances vérifiées au secondaire et au collégial ne se démentent pas. On évalue à environ 15 % la proportion de la clientèle qui effectue un stage en milieu de travail chaque année. Les contacts universités-milieu de travail sont modérés lorsque l'on examine ce qui se passe au chapitre de l'organisation de l'enseignement et des services aux étudiants (orientation, placement). En fait, c'est par le biais des programmes d'études menant à un diplôme permettant d'exercer une profession dont l'accès et l'exercice sont régis par une corporation professionnelle que l'université entre en contact avec des représentants des milieux de travail. D'ailleurs, ce sont les seuls programmes d'études reconnus comme programmes de formation professionnelle.

En ce qui a trait spécifiquement à la formation professionnelle, l'institution universitaire ne s'y reconnaît aucun rôle et aucune responsabilité. Son mandat consiste à fournir les bases théoriques et une culture générale. Son objectif est de rendre à la société un professionnel maîtrisant la science de sa profession, mais non les techniques et la compétence pratique.

Si les trois ordres d'enseignement évoluent selon leurs priorités respectives, il en est de même du secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Qui plus est, celui-ci se démarque des secteurs précédents de nombreuses façons.

Premièrement, sa clientèle n'est pas constituée d'étudiants réguliers et n'est pas exclusivement composée de personnes âgées de moins de 30 ans. Toutefois, la clientèle jeune occupe une place non-négligeable dans les principaux programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. En 1987-1988, quelque 89 264 personnes de moins de 30 ans ont participé à l'un de ces programmes, ce qui représente 44,0 % du total des individus

inscrits. Ces jeunes bénéficient du régime de sécurité du revenu, éprouvent des difficultés à intégrer ou réintégrer le marché du travail, sont chômeurs ou occupent un emploi qui leur demande du perfectionnement ou du recyclage.

Deuxièmement, le principal responsable du secteur n'est pas un ministère à vocation éducative mais bien le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP). Cependant, ce dernier est fortement engagé avec le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et Emploi et Immigration Canada en matière d'organisation et d'offre des différents programmes de formation. Les relations entre tous ces intervenants sont régies, entre autres, par l'Accord Canada-Québec sur la formation en établissement et la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre. Au contraire des trois secteurs de formation professionnelle vus précédemment, celui-ci fonctionne avec l'apport d'instances qui sont extérieures au ministère responsable. De surcroît, la participation de ces agents externes est souvent «réglementée» par des lois ou des ententes spécifiques. D'autre part, c'est le seul secteur investi par un organisme relevant du gouvernement fédéral: en l'occurrence, Emploi et Immigration Canada.

Troisièmement, les relations avec les milieux de travail apparaissent à la fois plus importantes et mieux organisées. En fait, deux organismes sont spécifiquement chargés de concrétiser les liens entre l'appareil responsable de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre et les employeurs, soit les Commissions de formation professionnelle et les Comités consultatifs régionaux.

Après avoir tracé le portrait des quatre secteurs de formation professionnelle, la question des stages a retenu l'attention. À ce sujet, il semble que leur apport éducatif fait consensus.

Un stage en milieu de travail hausse le niveau d'employabilité et améliore le bagage de connaissances théoriques et d'habiletés techniques du participant si un ensemble de conditions bien précises sont respectées. Ainsi, il est préférable que le stage se tienne en alternance avec des périodes d'enseignement en classe tout en étant précédé d'une séance de préparation. L'encadrement du stagiaire, de même que la détermination des objectifs et des activités, doivent se faire conjointement par un responsable provenant de l'établissement d'enseignement et un professionnel de l'entreprise. Enfin, les activités du stage doivent être significatives.

On ne pouvait passer outre l'avis d'organismes qui sont intéressés par le domaine de la formation professionnelle. Plusieurs écrits du MEQ, du Conseil supérieur de l'éducation, du Conseil des collèges, du MMSRFP, du Conseil du Patronat du Québec et de trois centrales syndicales, soit la Confédération des Syndicats Nationaux, la Centrale de l'Enseignement du Québec et la Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec furent analysés et synthétisés en regard des questions de la concertation et des stages.

Tous reconnaissent qu'une bonne part de la solution aux problèmes réside dans l'établissement de meilleurs modes de consultation et de concertation entre tous les acteurs. Entre autres, l'organisation de la formation professionnelle des étudiants ne doit pas miser sur les seules compétences et possibilités offertes par le MEQ et le MESS. Le MMSRFP, les employeurs et les syndiqués doivent être engagés dans le processus de fonctionnement d'un système renouvelé.

Finalement, une brève présentation des attentes des jeunes et d'initiatives prises par les étudiants de l'Université de Montréal et de l'Université Laval terminent l'étude. Dans ce dernier chapitre, les intérêts des jeunes devant la qualité de la formation et le placement retiennent l'attention.

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1. Le nombre d'étudiants réguliers inscrits à temps complet en enseignement professionnel dans les écoles secondaires publiques et privées répartis selon la filière de formation, Québec, 1987-1988.	15
Tableau 2. Le nombre d'étudiants réguliers inscrits à temps complet selon le réseau et le type d'enseignement, Québec, 1987-1988.	16
Tableau 3. Les inscriptions en formation continue dans les réseaux public et privé selon le type de formation (cours donnant lieu à la sanction du MEQ), Québec, 1987-1988.	16
Tableau 4. Répartition des inscriptions à temps complet et partiel, des secteurs régulier et des adultes, selon les types de formation et d'établissement d'enseignement, clientèle totale et âgée de moins de 30 ans, automne 1987.	33
Tableau 5. Les inscriptions au réseau collégial selon le type de diplomation pour les secteurs régulier et des adultes et les catégories d'établissement d'enseignement, automne 1988.	34
Tableau 6. Les programmes de formation professionnelle dans le réseau des cégeps publics et leurs stages, 1988-1989.	36
Tableau 7. Nombre d'inscriptions aux cours offerts et comportant des stages au premier cycle, Université Laval, 1986-1987.	49
Tableau 8. Le nombre de programmes d'études composés d'un stage et le nombre de stagiaires selon le cycle, le type de diplôme et la famille de disciplines, Université du Québec à Montréal, 1987-1988.	51
Tableau 9. Les programmes du régime coopératif, Université de Sherbrooke.	55
Tableau 10. Composition de la Table Régionale d'Information et de Concertation en Éducation de la Main-d'Oeuvre.	62
Tableau 11. Composition du Comité consultatif provincial.	63
Tableau 12. La participation aux principaux programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre selon l'âge et l'occupation ou non d'un emploi, 1987-1988.	71

LEXIQUE DES ABRÉVIATIONS

A.E.C.	• Attestation d'études collégiales
APCFP	• Association provinciale des Commissions de formation professionnelle
A.S.P.	• Attestation de spécialisation professionnelle
ATE	• Alternance Travail/Études
CADEUL	• Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval
CCR	• Comité consultatif régional
C.E.C.	• Certificat d'études collégiales
CEIC	• Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada
C.E.P.	• Certificat d'études professionnelles
CEQ	• Centrale de l'Enseignement du Québec
CESC	• Centre étudiant des services aux collectivités
CFP	• Commission de formation professionnelle
CLECES	• Comité de liaison enseignement collégial - enseignement secondaire
CPQ	• Conseil du Patronat du Québec
CSN	• Confédération des Syndicats Nationaux
D.E.C.	• Diplôme d'enseignement collégial
D.E.P.	• Diplôme d'études professionnelles
D.E.S.	• Diplôme d'études secondaires
DGEC	• Direction générale de l'enseignement collégial
DGFP	• Direction générale de la formation professionnelle
D.P.E.C.	• Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial
EIC	• Emploi et Immigration Canada
FAECUM	• Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal
FTQ	• Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec
INRS	• Institut National de la Recherche Scientifique
MEQ	• Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	• Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
MMSR	• Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu
MMSRFP	• Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle
RAEU	• Rassemblement des Associations étudiantes universitaires
TRICEMO	• Table Régionale d'Information et de Concertation en Éducation de la Main-d'Oeuvre

SOURCES DE DONNÉES ET D'INFORMATION

Bibliographie

- **Livres et documents officiels**

Association Canadienne d'Éducation. Entre l'école et le marché du travail: des liens à resserrer. Rapport de l'ACE. Toronto, 1983. 135 p.

Association provinciale des Commissions de formation professionnelle. Rapport annuel APCFP 1988-89. (s.l.), 1989. 22 p.

Association Québécoise d'Information Scolaire et Professionnelle. Le guide 1989. Programmes d'enseignement secondaire professionnel au Québec. Québec, Les Éditions Septembre, 1989. 227 p.

Bureau exécutif de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal et Comité exécutif du Centre étudiant des services aux collectivités. C.E.S.C. '85: les nécessaires décisions. Montréal, 1986. 26 p.

Canada. Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences, et de la technologie. En formation, il n'y a que le travail qui vaille. Former la main-d'oeuvre canadienne et créer des emplois sans accroître le déficit, l'inflation ou les taux d'imposition. Rapport du Sous-comité de la formation et de l'emploi du Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences, et de la technologie. Ottawa, Imprimeur de la Reine pour le Canada, 1987. 239 p.

Canada. Emploi et Immigration Canada. La planification de l'emploi et autres programmes et services. Ottawa, 1988. 12 p.

Centrale de l'Enseignement du Québec. L'école et l'emploi. Pour une problématique formation-emploi renouvelée. (s.l.), Communications CEQ, 1987. 88 p.

Centrale de l'Enseignement du Québec. Formation professionnelle. Nouvel enjeu. Les modifications envisagées au régime pédagogique (1986) touchant la formation professionnelle au secondaire. (s.l.), Communications CEQ, 1988. 7 p.

Charland, Jean-Pierre. Histoire de l'enseignement technique et professionnel. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982. 482 p.

Collège Cambrian. Centre de placement et de planification de carrière. Rapport de placement 1988. Sudbury, 1989. 12 p.

Confédération des Syndicats Nationaux. Mémoire de la CSN à la Commission Jean sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. Suivi d'un document de consultation auprès des syndicats, fédérations et conseils centraux. (s.l.), 1981. 48 p.

Confédération des Syndicats Nationaux, Fédération des enseignants et enseignantes du Québec et Fédération des employés et des employées des services publics. Les cégeps ont-ils un avenir ? Montréal, Éditions du Boréal, 1988. 298 p.

- Conseil du Patronat du Québec. L'école primaire et secondaire vue par l'entreprise. Réflexion soumise au ministre de l'éducation. M. Claude Ryan. Montréal, 1989. 5 p.
- Conseil du Patronat du Québec. Mémoire au ministre de l'éducation sur les «propositions» de relance et de renouveau de la formation professionnelle. Montréal, 1982. 12 p.
- Conseil du Patronat du Québec. Mémoire présenté au ministre de l'éducation du Québec monsieur Claude Ryan sur le document de consultation intitulé: «La formation professionnelle au secondaire - plan d'action». Montréal, 1986. 15 p.
- Conseil du Patronat du Québec. Mémoire soumis à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, Ministre de l'Éducation du Québec, au sujet du document de consultation intitulé «La formation professionnelle au Québec». Montréal, 1980. 42 p.
- Dumont, Fernand (sous la direction de). Une société des jeunes ? Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986. 397 p.
- Dupuis, Philippe et Jean-François Dion. La formation pratique en milieu universitaire. Université de Montréal, 1982. 264 p.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Une dose de bon sens. Mémoire présenté à la Commission de l'Éducation par la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, le 28 août 1986. Montréal, 1986. 36 p.
- Fédération des Travailleurs et Travailleuses du Québec. Service d'éducation. Les grands objectifs de la FTO en matière de formation professionnelle et d'éducation des adultes. Montréal, 1987. 31 p.
- Henripin, Marthe. Relations école-monde du travail. Les projets subventionnés en 1987-1988 par le ministère de l'Éducation. Analyse descriptive. Répertoire. (s.l.), 1988. 201 p.
- Institut National de la Recherche Scientifique. Formation scolaire - formation en entreprise: opposition ou complémentarité? L'exemple des stages dans l'enseignement professionnel. Sainte-Foy, 1983. 186 p.
- Lévesque, Nancy et Ginette Sauvé. Les services aux collectivités et à la communauté: un point de vue étudiant. Document réalisé pour le compte de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Montréal, 1984. 119 p.
- Québec (Gouvernement). Commission consultative sur le travail et la révision du code du travail. Les jeunes et le marché du travail. Québec, Les Publications du Québec, 1986. pp. 77-79.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Les accords Québec-Ottawa en matière de formation de la main-d'oeuvre et leur impact sur l'éducation des adultes au collégial. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, 1986. 14 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Commentaires sur le plan d'action ministériel sur la formation professionnelle au secondaire. Québec, 1986. 18 p.

- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. L'harmonisation du secondaire et du collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1988-1989. Québec, 1989. 117 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Huitième rapport annuel 1986-1987. Québec, Les Publications du Québec, 1988. 38 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Commission de l'enseignement professionnel. Relever des défis, trouver des solutions. Réflexion sur la formation professionnelle des jeunes. Québec, 1984. 115 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Commission de l'enseignement professionnel. La richesse éducative des stages. Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels. Québec, 1986. 151 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil permanent de la jeunesse. Les couleurs de la jeunesse... noir sur blanc. Rapport des Audiences publiques sur la jeunesse. Québec, Les Publications du Québec, 1990. 244 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil permanent de la jeunesse. Les jeunes et la réforme de l'aide sociale. Avis du Conseil permanent de la jeunesse. (s.l.), 1988. 54 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1987. 42 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. L'avenir de la formation professionnelle au secondaire. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, 1986. 33 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. La formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1983. 68 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1989. 114 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1987. 59 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Rapport annuel 1986-1987. Québec, Les Publications du Québec, 1987. 58 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement. Québec, Les Publications du Québec, 1987. 42 p.

- Québec (Gouvernement). Conseil supérieur de l'éducation. Le régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1985. 19 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des Universités. Avis du Conseil des Universités au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle. Sainte-Foy, 1984. 62 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des Universités. Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980. 123 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des Universités. Dix-huitième rapport annuel 1986-1987. Québec, Les Publications du Québec, 1987. 36 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle. Document de consultation. La formation professionnelle au secondaire. Québec, 1988. 16 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action. Québec, 1986. 33 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail. Document d'orientation. Québec, 1983. 23 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Programme d'aide à l'établissement de relations entre l'école et le monde du travail 1988-1989. Guide de participation. Québec, 1988. 9 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984. 77 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Rapport annuel 1986-1987. Québec, Les Publications du Québec, 1987. 65 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation professionnelle. Formation professionnelle. Perfectionnement des enseignantes et enseignants 1987-1988. Bilan. Québec, 1988. 110 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation professionnelle. Guide d'organisation de la formation professionnelle 1989-1990. Québec, 1989. 83 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation professionnelle. Mémoire. Le dossier de la semestrialisation ou de la trimestrialisation des cours en formation professionnelle. Québec, 1989. 6 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. L.R.Q., c. C-29, a. 18. Québec, 1984. 42 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. Penser les stages. Montréal, 1984. 135 p.

- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale des programmes. Direction de la formation professionnelle. Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire. Document d'information. Québec, 1987. 32 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale des programmes. Direction de la formation professionnelle. Rapport de consultation. Plan d'action. La formation professionnelle au secondaire. Québec, 1987. 131 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1989. Québec, 1989. 60 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement. Direction des études sur l'emploi et les carrières. Relance au secondaire. Promotion 1985-1986. Situation au 31 mars 1987. Québec, 1988. 184 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement. Direction des études sur l'emploi et les carrières. Relance au secondaire. Promotion 1986-1987. Situation au 31 mars 1988. Québec, 1989. 197 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement. Direction des études économiques et démographiques. Statistiques de l'éducation. Préscolaire. Primaire. Secondaire. Québec, 1988. 110 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Les cégeps et l'enseignement collégial au Québec. Québec, Les Publications du Québec, 1988. 54 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Programmes de formation professionnelle de l'enseignement collégial et les établissements qui les offrent, 1988-1989. Québec, 1988. 18 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Rapport annuel 1986-1987. Québec, Les Publications du Québec, 1988. 32 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Cahiers de l'enseignement collégial 1987-1988. 1. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales. Québec, 1987. 229 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989. 2. Programmes de certificat d'études collégiales. Québec, 1988. 68 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989. 3. Programmes de diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial. Québec, 1988. 34 p.

- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires. Relance à l'université 1987. Promotion de l'année 1985. Les grands secteurs disciplinaires. Québec, 1988. 380 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Pour une politique d'apprentissage au Québec: document de réflexion et de consultation. Québec, 1985. 70 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Rapport annuel 1987-1988. Québec, Les Publications du Québec, 1988. 60 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Commission de formation professionnelle de Québec. Évaluation de la performance des devis de formation. Québec, 1987. 51 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Commission de formation professionnelle de Québec. Processus d'estimation des besoins de formation d'une clientèle particulière: «les jeunes adultes». Recherche présentée au M.M.S.R. par la Commission de formation professionnelle de Québec. Québec, 1986. 110 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Direction générale de la planification. Pour une politique d'apprentissage au Québec. Rapport de consultation des comités consultatifs régionaux. Québec, 1986. 215 p.
- Québec (Gouvernement). Secrétariat à la jeunesse. Avis du Secrétariat à la jeunesse sur l'action gouvernementale à l'intention des jeunes. Déposé au Cabinet du Premier Ministre par le directeur général Monsieur Guy Rousset. Québec, 1986. 76 p.
- Québec (Gouvernement). Secrétariat à la jeunesse. Changeons le mode d'emploi. Synthèse des propositions des onze symposiums sur les jeunes et l'emploi. Montréal, 1985. 70 p.
- Sommet québécois de la jeunesse. S'unir pour s'en sortir. Rapport officiel des résolutions. (s.l.), 1983. 187 p.
- Thom, Gordon A. Les collèges et instituts canadiens et leurs échanges avec les employeurs. Document d'étude. (s.l.), Conseil des Sciences du Canada, 1987. 47 p.
- Université Laval. Conseil de l'Université Laval. Rapport du comité sur les stages. Rapport présenté au Vice-recteur aux études. Université Laval, 1989. 66 p.
- Université Laval. Groupe de travail sur la formation pratique et professionnelle. La formation pratique dans les programmes de formation professionnelle. Université Laval, 1980. 41 p.
- Université du Québec. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec. Université du Québec 1988-1989. Annuaire. Québec, 1988. 1 044 p.
- Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation. Recherche et formation technologique. Actes du 6e colloque national sur la recherche en formation professionnelle. Sherbrooke, Éditions du CRP, 1988. 375 p.

• **Articles et périodiques**

- Blouin, Jean. «S.O.S. métiers. Vingt-cinq ans de réforme ont mené l'enseignement professionnel à un cul-de-sac», L'actualité, novembre 1988, pp. 93-98.
- Bouffard, Lucie. «Le placement étudiant», Au fil des événements, 2 février 1989, pp. 4-5.
- Bouffard, Lucie. «Placement étudiant. Lancement du plan d'action», Au fil des événements, 26 janvier 1989, p. 1.
- Centre canadien du marché du travail et de la productivité. «La nature changeante du marché du travail canadien: l'importance accrue de l'enseignement et de la formation», Revue trimestrielle du marché du travail et de la productivité, hiver 1988, pp. 19-25.
- Cliche, Vincent. «Terminées les années de vache maigre de la formation professionnelle», Le Soleil, 16 février 1989, p. A-5.
- Davies, James B. «La formation et le perfectionnement professionnels», S'adapter au changement: l'adaptation au marché du travail au Canada, Commission MacDonald, vol. 18, 1986, pp. 273-305.
- Demers, Dominique. «Une génération en chômage», L'actualité, mai 1989, pp. 57-63.
- Desautels, Louise. «Un bilan positif pour le carrefour des stages», Au fil des événements, 20 avril 1989, p. 3.
- Dubuc, Alain. «Assurance-chômage: avant de crier au loup», La Presse, 12 avril 1989, p. B-2.
- Duval, Yves. «L'équipe Défi: la CADEUL selon Raymond Boisvert», Impact Campus, 21 mars 1989, p. 3.
- Forest, François. «Les universités dans leurs tours d'ivoire enseignent des connaissances dépassées - Mme Micheline Larose, directrice du Mont Saint-Antoine», La Presse, 3 décembre 1988, p. A-8.
- Gendron, Louise. «L'école prend le chemin des entreprises», La Revue Commerce, mars 1989, pp. 122-124.
- Hamann, Jean. «Stages en entreprises pour les étudiants de foresterie et géodésie», Au fil des événements, 30 mars 1989, p. 3.
- Hénault, Richard. «Enseignement professionnel. La réforme prend son deuxième virage», Le Soleil, 10 août 1988, p. D-2.
- Journal de Montréal. «De moins en moins d'étudiants dans le secteur professionnel», Le Journal de Montréal, 19 mai 1989, p. 18.
- Lachance, Lise. «À l'Université Laval...Appel aux employeurs», Le Soleil, 25 février 1989, p. G-16.

- Lachance, Lise. «Pour le comité sur l'avenir du secteur des communications à l'Université Laval. La qualité de la formation des étudiants est compromise», Le Soleil, 31 mars 1989, pp. A-1, A-2.
- Lachance, Lise. «Selon le recteur de Laval, Michel Gervais. L'Université doit s'occuper du placement étudiant», Le Soleil, 25 janvier 1989, p. A-6.
- Lasalle, Martin. «Place publique sur l'emploi !», Impact Campus, 7 mars 1989, p. 5.
- Les Affaires. «Stages recherchés pour les MBA de l'Université Laval», Les Affaires, 18 février 1989, p. 21.
- Lévesque, Lia. «Les CÉGEPs crient famine», Le Devoir, 10 mars 1989, p. 4.
- Matte, Denis. «Les commissions de formation professionnelle: au carrefour des mondes de l'éducation et du travail», L'intermission, février 1989, p. 4.
- MR. «Les stages en service social s'étendent à de nouveaux secteurs de la société», La Tribune, 7 janvier 1989, p. A-4.
- Potvin, Maryse. «Mouvement national. "FEEQ, c'est ça !"», Continuum, 27 février 1989, p. 2.
- Presse Canadienne. «Les étudiants du cégep décrochent de plus en plus», Le Journal de Montréal, 6 avril 1989, p. 30.
- Presse Canadienne. «La main-d'oeuvre spécialisée est rare», La Presse, 25 janvier 1989, p. C-4.
- Presse Canadienne. «PCs may use slashed UI funds to pay for student job training», The Gazette, 21 avril 1989, p. B-1.
- Presse Canadienne. «L'université et le placement étudiant», Le Devoir, 26 janvier 1989, p. 2.
- Proulx, Jean-Pierre. «Le Conseil des collèges veut un redressement de la situation du français écrit au collégial», Le Devoir, 10 février 1989, pp. 1 et 10.
- Proulx, Jean-Pierre. «Le français au collégial. Le vrai problème se situe au niveau secondaire», Le Devoir, 13 février 1989, p. 12.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Bulletin d'information, vol. 5, no. 3, décembre 1988, 4 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. «Famille du Bâtiment et des travaux publics. Oui aux programmes révisés», Bulletin d'information, vol. 5, no. 4, février-mars 1989, p. 4.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Éducation express, vol. 5, no. 4, octobre 1988, 8 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Fine Pointe, vol. 4, no. 8, avril 1989, 6 p.

Rioux, Matthias. «La formation sur mesure: les entreprises hurlent leurs besoins !», Avenir, mars 1989, p. 5.

Robin, Ginette. «Le programme de formation sur mesure en établissement (FME)», Avenir, novembre-décembre 1988, pp. 40-41.

Robitaille, Jean. «Meilleure accessibilité au cégep et à l'université. Mais mieux vaut toujours être riche», Vie ouvrière, décembre 1988, p. 14.

Trottier, Mariette. «La formation professionnelle au secondaire. Perfectionnement des enseignants et enseignantes 1988-1989. Volet: stage en entreprise», Éducation express, no. 4, 27 juillet 1988, p. 2.

Vigneault, Richard. «Formation professionnelle: politique d'aide financière aux étudiants à Lac-Mégantic», La Tribune, 29 novembre 1988, p. A-7.

- **Document juridique**

Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre, L.R.Q., c. F-5.

- **Documents divers**

ACCIS. Pochette d'information.

Accord Canada-Québec sur la formation en établissement pour les années 1986-1987, 1987-1988 et 1988-1989. 41 p.

Canada. Emploi et Immigration Canada. Communiqué du 11 avril 1989. 36 p.

Canada. Emploi et Immigration Canada. Communiqué du 20 avril 1989. 3 p.

Collège Cambrian. Centre d'éducation coopérative. L'éducation coopérative. Sudbury. Dépliant.

Collège Cambrian. Centre de placement et planification de carrières. Un aperçu du Centre de placement et planification de carrières. Sudbury. Dépliant.

Commission des Écoles Catholiques de Québec. Les services de l'éducation des adultes à la Commission des Écoles Catholiques de Québec. Document de présentation, décembre 1988. 23 p.

Commission de formation professionnelle de Québec. Pochette d'information.

Commission scolaire Eastern Townships. L'éducation coopérative. Bulletin d'information, novembre 1988. 4 p.

Confédération des associations des étudiants et étudiantes de l'Université Laval. Carrefour Entrepreneuriat et Services à la Coopération. Le carrefour à l'heure des choix. Document de travail. 15 p.

- Confédération des Syndicats Nationaux. Présentation de la CSN au sous-comité du sénat sur l'emploi et la formation. Ottawa, 1987. 29 p.
- Conseil du Patronat du Québec. «Êtes-vous dans la parade ?» Allocution de Monsieur Ghislain Dufour, président, Conseil du Patronat du Québec, devant l'Association Canadienne d'Éducation, Vancouver, 29 septembre 1987. 17 p.
- Conseil du Patronat du Québec. Notes pour une présentation de M. Jacques Garon, Directeur de la recherche socio-économique, à l'occasion du Colloque sur la formation professionnelle au secondaire organisé par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, «L'avenir de la formation professionnelle au secondaire». Beupré, le 14 octobre 1989. 15 p.
- Conseil du Patronat du Québec. La réussite de l'enseignement professionnel au secondaire: un défi commun. Notes pour une présentation de Monsieur Ghislain Dufour, Président du Conseil du Patronat du Québec, devant les participants au Colloque sur la formation professionnelle organisé par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Montréal, le 18 novembre 1988. 15 p.
- Côté, Serge. Étude sur la structure et l'organisation de la formation professionnelle au Québec. Document de travail, 1986. 84 p.
- Delisle, Danielle. Définition de Carrefour. Document de travail. 3 p.
- Delisle, Danielle. Résumé quantitatif de l'impact du C.E.S.C. pour les trimestres d'automne hiver 88/89. Document de travail, février 1989. 2 p.
- Delisle, Danielle. Résumé des stages entrepris à la session d'automne 1988. Document de travail, février 1989. 4 p.
- Delisle, Danielle. Sommaire des stages de la session d'hiver 1989. Document de travail, février 1989. 13 p.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Centre étudiant de services aux collectivités. Mettez du plomb dans votre bac ! parce que l'expérience a du poids. Dépliant.
- Goerlach, Luce. La formation professionnelle dans les cégeps. Document de travail. 22 p.
- Grégoire, Sylvie. Un nouveau départ pour le CESC. Document de travail. 4 p.
- Québec (Gouvernement). Conseil des collèges. Synthèse des réponses des coordonnateurs de programmes concernant les stages. Document de travail, 1989. 15 p.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Cahier explicatif des crédits 1988-1989.
- Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Principales statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire. Août 1988. Dépliant.

Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Réflexions pour un anniversaire. Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Allocution de Claude Ryan, ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à la séance d'ouverture d'un Colloque organisé par l'Institut Québécois de Recherche sur la Culture en collaboration avec le MEQ et le MESS à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du Ministère de l'Éducation. Québec, le 1^{er} novembre 1989. 34 p.

Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Les relations entre l'école et le monde du travail. Dépliant.

Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction de la formation professionnelle. Formation professionnelle. État des inscriptions au 7 octobre 1988. Formation professionnelle. Cheminements particuliers. Formation générale à caractère technique. Document de travail, 25 novembre 1988. 4 p.

Québec (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. Direction générale des programmes. Direction de la formation professionnelle. Effectifs inscrits au D.E.P. dans les commissions scolaires, n'ayant pas rencontré les seuils d'admission, d'après la déclaration de la clientèle scolaire au 30 septembre 1987. Document de travail, mars 1988. 35 p.

Remy-Lamarche, Danièle. Étude sur l'organisation de la formation pratique en enseignement professionnel au niveau collégial. Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, École Nationale d'Administration Publique, 1984. 147 p.

Université de Sherbrooke. Le régime coopératif. Une solution qui a fait ses preuves. Pochette d'information.

Autres sources d'information

- **Colloques**

Colloque sur la formation professionnelle au secondaire organisé par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, novembre 1988.

Colloque ACCIS sur l'avenir du recrutement des diplômés de niveau collégial et universitaire au Québec, mars 1989.

Forum pour l'emploi, novembre 1989.

Colloque sur la nouvelle formation professionnelle organisé par les commissions scolaires de Châteauguay et des Moissons à Châteauguay, novembre 1989.

- **Commandes spéciales**

Commande de statistiques au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu au sujet de la clientèle des programmes de sécurité du revenu.

Commande de statistiques au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu concernant la clientèle jeune inscrite aux programmes de formation administrés par les Commissions de formation professionnelle.

Commande de statistiques à la Direction générale de l'enseignement collégial concernant l'effectif étudiant au collégial.

Commande de statistiques à l'Université du Québec à Montréal (Service de la formation externe et des stages) concernant les programmes offrant des stages et le nombre de stagiaires inscrits pour l'année 1987-1988.

Commande de statistiques au Bureau du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (Secteur stages et formation pratique externe) de l'Université du Québec à Chicoutimi. Données à partir de la session été-82 jusqu'à hiver-89.

Commande de données au sujet du programme Alternance Travail/Études chez Emploi et Immigration Canada.

Commande chez Statistique Canada concernant la population active.

- **Entrevues**

Rachel Dallaire, ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie.

Joseph Dansereau, Cercle des Affaires de Québec.

Danielle Delisle, CESC de l'Université Laval.

Ghislain Dufour, Conseil du Patronat du Québec.

Gilles Grondin, Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal

Rollande Morneau, Commission de formation professionnelle de Québec.

Carole Pelletier, Conseil des collèges.

Bernard Racette, ACCIS et CÉGEP Ahuntsic (service de placement).

- **Consultations spéciales**

Georges Bouchard, conseiller pédagogique, Centre de formation professionnelle de Jonquière.

Marthe Henripin, Direction de la formation professionnelle, ministère de l'Éducation.

Jean-Noël Vigneault, coordonnateur de la Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges.

COMPOSITION DU CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE

1990-1991

Membres

LEPAGE, Brigitte
Présidente
Québec

GAGNON, Guy
Vice-président
Québec

TANGUAY, Sylvain
Vice-président
Québec

BERTRAND, Marie-Andrée
UQAM-BCP jr
Montréal

BOURGEOIS, Jacques
Organisateur communautaire
Centre de santé Sainte-Famille
Ville-Marie

COURVILLE, Isabelle
Ingénieure et étudiante en droit
Montréal

DAWE, Michèle
Travailleuse sociale
Repentigny

GAGNÉ, Hélène
Directrice générale
Contact-Jeunesse
Québec

JALBERT, Bertrand
Consultant
Hull

JEANOTTE, Simon
Étudiant en Sciences pures
Sherbrooke

LOISELLE, Lise
Technicienne maritime
Longue-Pointe-de-Mingan

MELCHIORRE, Antonietta
Étudiante en Sciences juridiques
Montréal

SAUVAGEAU, François
Coordonnateur des programmes
Québec ouest
Interculture Canada
Montréal

TELLIER-LEDUC, Chantal
Étudiante en marketing
Montréal

Secrétaire générale

BOIS, Diane
Lac Beauport

